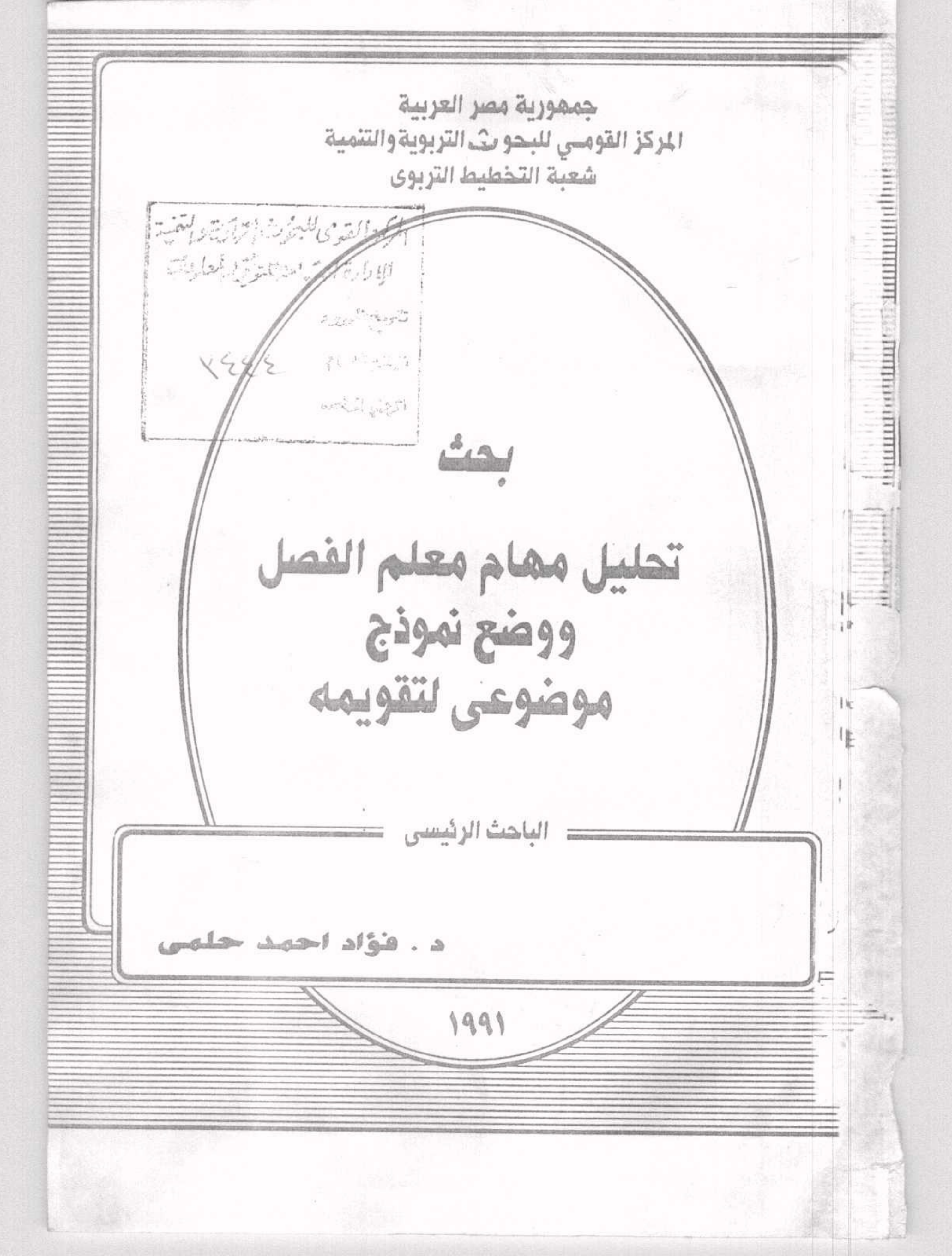


جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة التخطيط التربوى

بحث

تحليل مهام معلم الفصل ووضع نموذج موضوعى لتقويمه

الباحث الرئيسى

د . فؤاد احمد حلمى

١٩٩١

هيئـة البحـــــث

ا٠د محمد السيد حسونـــه

رئيس شعبة بحوث التخطيط

والمشرف العام علىبحوث الشعبة

د٠ فؤاد احمد حلمـــى

الباحث الرئيســى

شارك فى جمع المادة العلمية والتطبيق

الميدانى الفريق التالى :

ا٠ فتحى مصطفى رزق

ا٠ صلاح الدين عبد العزيز غنيم

ا٠ منى احمد صادق

ا٠ رجب لبيب السيـد

ا٠ خالد قدرى ابراهيم

نسخ وكتابة البحث :

بثينة ابراهيم عبدربــه

ا٠د صلاح الدين احمد جوهـــر

مستشار البحـث

استاذ الادارة التعليمية ـ كلية التربيـة ـ

جامعة الازهـر

مستشار البحـث

د٠ همام بدراوى زيـــدان

استاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهـر

باحـث مشـارك

د٠ شاكـر محمد فتحـــى

استاذ مساعد بكلية التربية جامعة عين شمس

باحـث مشـارك

الفهـــــــرس

المبحـــــــــث الأول

الاطـــــــار العـــــــام للبحـــــــث

اعداد : د. فؤاد احمد حلمـــــــى

المبحث الأول

الاطار العام للبحث

مقدمة :

يحتل المعلم مركزا رئيسيا فى أى نظام تعليمى ، ويعتبر عنصرا فعالا ومؤثرا فى تحقيق أهدافه • ويعتبر المعلم بمثابة حجر الزاوية فى أى اصلاح أو تطوير فى النظام التربوى ، ومهما بلغت كفاءة الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والمناهج والكتب والوسائل التعليمية فانها تبقى محدودة الفائدة اذا لم يتوفر قبلها المعلم الكفء الذى أعد أعدادا جيدا بالاضافة الى تمتعه بقدرات خلاقة وقدرة على التكيف مع المستحدثات التربوية وعلى تنمية ذاته وتجديد معلوماته باستمرار ، يفهم طبيعة دوره ويتقنه ، ويعى أبعاد مهامه المتجددة وفق مايقتضيه التطور المستمر والتفجر المعرفى •

ان هناك اتفاقا على أن الما‌م المعلم بابعاد دوره ومهامه هو المعيار الأهم فى نجاح العمل التربوى • ويدرك الجميع أن مهام المعلم اليوم غيرها بالأمس ، وأن مهامه غدا غيرها اليوم • وليس هذا بالأمر الغريب وذلك لأن مهام المعلم انما تتشكل وتتحدد معالمها فى اطار الانفجار المعرفى الذى يعايشه ، ذلك الانفجار الذى يتضاعف فى مدى لايتجاوز سبع سنوات فى اكثر تقدير ووفق ماتنص عليه أدبيات علوم المستقبل •

ومن هذا المنطلق يصبح تقويم أداء المعلم أمرا فى غاية الأهمية وذلك لأنه من خلال ذلك التقويم يمكننا الكشف عن مدى الما‌م المعلم لمهامه ومستوى اتقانه لها • ولقد مرت عملية تقويم المعلم بمراحل متعددة من التطوير من أجل زيادة فعاليتها واسهامها فى تحقيق الأهداف المرجوة بها بكفاءة اكبر • وعندما ننظر الى عملية تقويم أداء المعلم عن قرب نجد أنها بدأت ومازالت أداة تسترشد بها الادارة التعليمية والمدرسية فى مجال ترقية المعلم أو عدم ترقيته الى وظائف أعلى وأيضا فى مجال تدريب المعلمين بهدف رفع كفاءتهم وتحسين أدائهم •

وتشير أدبيات الادارة التعليمية الى أن عملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية فى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها قياس مدى تقدم المعلم أو تخلفه فى عمله بمعايير أو أوزان

ملموسة ، وكذلك فى الحكم على مدى تحقيق التوازن الضرورى بين متطلبات العمل ومؤهلات المعلمين وخصائصهم • هذا بالاضافة الى الكشف عن أوجه القوة او القصور فى آداء المعلم مما يتيسر معه اتخاذ الاجراءات التى تكفل التغلب على أوجه القصور وزيادة ودعم أوجه القوة •

ولقد شغلت عملية تقويم آداء المعلم فكر الباحثين وشدت انتباههم ، وظهرت فى الميدان دراسات عديدة تعالج موضوع تقويم آداء المعلم يمكن تصنيفها الى صنفين أساسيين :ـ

أولا : دراسات تناولت تقويم أداء المعلم بصفة عامة :

أ ـ المشكلات التى تناولتها :

ـ انتقد (محمد الخطيب ، ١٩٦٠) (١) المعيارين الموجودين لتقويم المعلمين وهما التقارير السرية واستمارة المفتش لأنهما يعتبران من المعايير الذاتية ، وتنصب مشكلة بحثه على ايجاد معيار موضوعى موحد لتقويم أداء المعلم •

ـ وتحددت مشكلة (فارعة حسن ، ١٩٨٠) (٢) فى معرفة مدى تمكن طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة عين شمس فى استخدام الخرائط فى التدريس ، وفى تحديد مهارات استخدام الخرائط الواجب توافرها لدى معلم الجغرافيا ، وفى مدى توافر تلك المهارات لدى طلاب شعبة الجغرافيا من حيث الأداء ، والفرق فى الأداء بين البنين والبنات ، والعلاقة بين أداء الطالب فى الفصل وفهمه لمهارات استخدام الخريطة •

ـ أما (توفيق مرعى ، ١٩٨٢) (٣) فقد تحددت مشكلة الدراسة فى سؤال رئيسى هو :ـ ما الكفايات الادائية الأساسية لمعلم المدرسة الابتدائية فى الأردن فى ضوء تحليل النظم ، وما البرامج المناسبة لتطوير هذه الكفايات قبل الخدمة •

ـ أما (مصطفى زيدان ، ١٩٨٢) (٤) فقد حدد مشكلة دراسته فى مجموعة تساؤلات هى :ـ

• ما الأداء المطلوب عند معلم المدرسة الابتدائية داخل الفصل الدراسى ؟
• كيف يمكن تقويم بعض هذه الجوانب من الأداءات بعد تحديدها ؟
• ماهى نواحى القوة والضعف فى هذه الجوانب حتى يمكن تدعيم نواحى القوة وتلافى نواحى الضعف ؟

ـ وفى دراسة (عبد المجيد مغبر الدين ، ١٩٨٣) (٥) تحددت المشكلة على النحو الآتى :ـ

• ما جوانب الأداء التى يجب أن يتمكن منها معلم التاريخ بالصف الثانى الاعدادى فى استخدام بعض الوسائل التعليمية فى التدريس ؟

• مانواحى القوة ونواحى الضعف فى أداء المعلم فى استخدام الوسائل التعليمية فى تدريس التاريخ بالصف الثانى الاعدادى ؟

ـ أما (رشدى طعيمه ،وحسين غريب، ١٩٨٦) [٦] فقد تناولت دراستهما الدور الأساسى للمعلم ومتطلبات هذا الدور • وقد هدفت الدراسة الى تحديد الكفايات التربوية العامة التى يحتاجها معلم التعليم الاساسى فى مصر لكى يتفوق فى مهنته •

ـ وفى دراسة (عادل ياسين وعبد الله الشيخ ،١٩٨٨) [٧] فتتحدد مشكلة الدراسة فى عدة تساؤلات تمثلت فى : هل عملية التقويم السائدة تحوز الثقة ؟ وهل هناك معايير سليمة؟ ومأأهمية المعلم فى النظام التربوى ؟ وهل يمكننا تحييد دوره فى عملية التطوير ؟

ـ أما (عبد الحميد غراب ،١٩٩٠) [٨] فتتبلور مشكلة دراسته فى تساؤل رئيسى هو :ـ كيف يقوم المعلم تقويما عادلا وامينا داخل الفصل وخارجه من خلال استمارة محدده المعالم تقيس جوانب العملية التعليمية ؟

ـ كما تتحدد مشكلة (محمد ابو زيد، ١٩٩٠) [٩] فى البحث عن أساليب تقويم كفاءة أداء المعلم ؟ ومأأنواع الكفايات ؟ وأهم المتغيرات التى يتم قياسها فى مرحلة ماقبل الأداء ؟ وأهم الصفات التى تميز وسائل الملاحظة فى مرحلة مباشرة الأداء والمقاييس التى تستخدم فى مرحلة الأداء المتوسطة ؟ وكيف تقيس أثر المعلم على التلاميذ فى مرحلة انتاج التقويم ؟

ب ـ المنهج والأدوات والاجـراءات :

اتبعت معظم الدراسات التى سبق عرضها المنهج الوصفى فى معالجتها للمشكلات المطروحة وفى محاولة الاجابة عن التساؤلات التى طرحتها بعض هذه الدراسات استعانت بالمنهج التجريبى بالاضافة الى المنهج الوصفى (مصطفى زيدان، ١٩٨٢) ، (عبد الحميد مغير الدين، ١٩٨٣) أما الأدوات التى استعانت بها تلك الدراسات فقد تمثلت فى بطاقات لملاحظة أداء المعلم (فارعه حسن ،١٩٨٠) • كما استخدمت بعض الدراسات الاستبيان كأداة للتعرف على مستويات أداء المعلم (مصطفى ورشدى طعيمـه) •

وعمدت بعض الدراسات الى استخدام أسلوب الملاحظة للوقوف على جوانب الأداء ، (عبد المجيد مغير الدين، ١٩٨٣) واستخدم (عبد الحميد غراب ،١٩٩٠) المنهج الوصفى التحليلى لمناقشة استمارة تقويم المعلم الحالية، ثم قام بتصميم استمارة مقترحة لتقويم المعلم سنويا •

ج — أهم النتائج التى توصلت اليها دراسات تقويم أداء المعلم بصفة عامة :

خرجت دراسة (محمد الخطيب ، ١٩٦٠) بعدة نتائج هامة لعل أهمها هو ضرورة تقويم المعلم على أسس جماعية ، أى أن تكون هناك " مجموعة تقويم " يشترك فيها المعلم نفسه والمعلم الأول والناظر ، والمفتش .

— كما توصلت (فارعه حسن ، ١٩٨٠) الى مجموعة من النتائج أكدت صحة فروض بحثها وهى :—

١— ان البرامج الحالية لاعداد معلم الجغرافيا بكلية التربية بجامعة عين شمس لاتكسب طلاب شعبة الجغرافيا مهارات استخدام الخرائط فى التدريس .

٢— هناك ارتباط موجب بين أداء الطلاب فى مهارة فهم الخريطة فى أثناء التدريس وأدائهم لها فى اختبار تحريرى فى هذه المهارة .

— وتوصل توفيق مرعى (١٩٨١) الى عدة نتائج من أهمها :—

١— العناية بكفايات مجال التخطيط للتعليم وبكفايات مجال تحقيق أهداف التربية لدى المعلمين

٢— ضرورة اعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة بالطريقة القائمة على الكفايات والأداءات

— كما توصل مصطفى زيدان (١٩٨٢) الى عدة نتائج من أهمها :—

١— وجود جوانب قصور كبيرة فى اعداد معلم المرحلة الابتدائية ووجود تفاوت كبير بين ماهو مطلوب من المعلم وبين اعداده لهذه المهنة .

٢— ليس هناك اتفاق على دور المعلم والمطلوب منه — وفق معيار موضوعى وانما السائد هو المعيار الذاتى .

٣— طالما اختلف الموجهون فى نوع الأداء المطلوب من المعلم ، فلابد من أن يأتى تقويمهم للمعلم مختلفا .

وتشير نتائج عبد المجيد مغير الدين (١٩٨٣) الى انخفاض مستوى أداء معلمى التاريخ فى استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس .

وابرزت عملية تحليل نتائج دراسة رشدى طعيمه وحسين غريب (١٩٨٦) بعض المقارنات بين استجابات النوعية المختلفة لأفراد العينة ، كما حددت ثلاث مراتب للكفايات حسب أوزان الاستجابات النسبية ، وخرجت الدراسة لتجديد قائمة للكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الاساسى مرتبة حسب الأهمية .

ـ وخلصت دراسة عادل ياسين وعبد الله الشيخ (١٩٨٨) الى أن عملية تقويم المعلم لاتـزال متحدية ومستعصية وتنتظر حلولا عملية ومرضية • وعلى الرغم من قناعة الباحثين بعدم توفير الموضوعية لتقويم المعلم الا أنهما يريان ضرورة تبنى بعضا من هذه المقاييس مهما كانت محدودة الموضوعية وذلك لانّ التقويم مطلوب فى أية عملية يراد لها التطرير • وقد أعد أسلوبا لتقويم عمل المعلم فى خطوة من شقين :ـ فنى واداري •

ـ وقد عرض عبد الحميد غراب (١٩٩٠) فى نهاية بحثه لاستمارة مقترحة لتقويم المعلم وقد ضمنت هذه الاستمارة المجالات الاتّية : (التخطيط ـ الموقف التعليمى/التعلمى ـ النشاط العام والتفاعل مع المدرسة ـ ومدى استجابة المعلم لتوجيهات الموجه فى الزيارات السابقة) •

ـ كما عرض محمد ابو زيد (١٩٩٠) التخطيط ـ أنواع الكفايات المعرفية والأدائية والنتائجية ثم عرض مراحل القياس فى عملية التقويم ، وفى نهاية البحث قياس عملى لتقويم تدريس فصل من خلال امثلة لما هو مؤثر وماهو مدرك ، كما عرض مجموعة من الجداول التى تلخص الأنواع المختلفة من الوسائل التى استخدمت كنموذج من كل مراحل القياس التى تناولها البحث •

مما سبق يتضح لنا أن الدراسات التى تناولت تقويم أداء المعلمين انصب بعضها على تقويم المعلم نفسه • واستهدف بعضها تقويم بعض المهارات الخاصة بالعملية التدريسية ، بينما اهتم البعض الاخَر بالجانب السلوكى فى التدريب لدى المعلم •

واذا كانت جميع الدراسات السابقة قد هدفت الى تقويم جوانب الأداء لدى المعلمين ، الا أن معظمها قد نظر نظرة جزئية الى الجانب الذى يقيسه فقط واهتم بتحليل مكوناته الاساسية وقليل منها اهتم بالنظرة الشاملة للمعلم من أجل تقويم عمله ككل سواء الفنى أو الادارى ، داخل أو خارج الفصل •

ثانيا : دراسات اهتمت بتطوير بعض جوانب الأداء :

(أ) أهم المشكلات التى تناولتها :

تحددت مشكلة الدراسة التى قام بها سعدون رشيد (١٩٧٤) (١٠) فى تساؤل عن كيفية اعداد برنامج تخطيطى لاعداد معلمى المرحلة الأولى فى العراق •

– وتركزت مشكلة بحث مسعود الأبيض (١٩٧٦) [١١] فى الاجابة عن الأسئلة الاتية :–

١– ما الأسس والمبادىء والاتجاهات العلمية الحديثة التى تقوم عليها عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ؟

٢– ما الوضع المهنى الراهن لمعلمى المرحلة الابتدائية فى ليبيا وما أسباب ذلك ؟

٣– ما الجهود والأنشطة التدريبية المبذولة فى مجال تدريب معلمى المرحلة الابتدائية فى ليبيا فى الفترة مابين ١٩٧٥/٧٠ ؟

٤– مامدى فاعلية البرامج والأنشطة التدريبية المبذولة فى مجال تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية ؟

– وقد تحددت مشكلة عادل منصور (١٩٧٧) [١٢] فى التعرف على المعايير العلمية التى يجب مراعاتها عند اعداد معلم المدرسة الابتدائية وواقع هذه المعايير فى الوضع الراهن .

– وتمثلت مشكلة ترانس بيترسون (١٩٧٣) [١٣] فى جدوى التدريب القصير للمعلمين وانعكاسه على آرائهم تجريبيا من خلال الاختبارات .

– اما دراسة لندلى ستيلز (١٩٧٤) [١٤] فقد اهتمت بالأسس التى يعتمد عليها فى عملية اعداد المعلم .

– واهتم جون كوران ومارى كوران (١٩٧٤) [١٥] فى دراستهما بالتعرف على كيفية التعلم وكيفية اكتساب سلوكيات جديدة وتغيير السلوكيات القائمة .

– أما مشكلة بحث زاهوريك (١٩٧٩) [١٦] فكانت محاولة التعرف على المطلوب من المعلم المثالى ونوعه ومدى استجابة المعلم المثالى وطبيعة المناخ النموذجى للتعليم والتعلم .

– وهدفت دراسة جون ويلسون (١٩٧٩) [١٧] الى التعرف على كيفية تغيير سلوك مدرسى العلوم الذين تحت التدريب .

(ب) المنهج والأدوات الاجرائيــة :

المنهج الغالب استخدامه فى الدراسات السابقة هو المنهج الوصفى وقد استخدمه كل من سعدون رشيد – ومسعود الأبيض . أما ترانس بترسون ، وجون كوران فقد استعانوا بالمنهج التجريبى فى دراستهم . واستخدم عادل منصور المنهج التاريخى فى معالجة مشكلة دراسته .

أما أدوات الدراسة التى استخدمت فى الدراسات السابقة فكانت فى أغلبها الاستبيانات اضافة الـــى استخدام أسلوب الملاحظة من قبل بعض المحكمين للوقوف على مستوى أداء المعلمين (ليندلــى سيلز) ، (جون كوران — مارى كوران) ، (زاهوريك) • كما استعانت دراسة (جون كوران ـ مارى كوران) ، (زاهوريك) بوسائل التسجيل الضوئى والمرئى لتسجيل أداء المعلم فـــى الفصـل •

— أما دراسة (جون كوران ومارى كوران ،١٩٧٤) فقد أوضح الباحثان أن القاعدة الأساسيـــة فى تدريب المعلم هى أن نصف له وسائل الأداء قبل أى معلومات أخرى وعلى المدرس تحـــت التدريب أن يظهر مقدرته على هذا الأداء • ولهذا فقد تم اختيار عينتين من المدرسين تحـــت التدريب استخدم مع العينة الأولى " طريقة الاحتذاء " وهى تتضمن مشاهدة المعلم تحـــت التدريب للمعلم المشهود بكفاءته مباشرة أو عن طريق الفيديو أو التسجيل الصوتى ، وبعـــد ذلك يلاحظ المعلم تحت التدريب نفسه ويحاول اصلاح سلوكه مع توجيه من الموجه بالســلوك المراد اكتسابه • أما الطريقة الثانية فيستخدم فيها الفيديو ويجلس الموجه أمام الشريط ومعـــه المدرسون تحت التدريب ويبين لهم السلوك المطلوب اكتسابه •

ولقد استخدم زاهوريك (١٩٧٩) المنهج الوصفى ، وصمم استفتائين طرحهما على المعلميـــن الأول لوصف السلوك المطلوب من المعلم المثالى والآخر لتحديد نمط التدريس النموذجى المطلوب فى حجرة الدراسة وتكونت العينة من ٧٢ معلما بالمرحلة الابتدائية ممن ينتظمون فى دراسة الماجستيــــر وتطوعوا للتدريس بالفصول الابتدائية المسائية •

واستخدم جون ويلسون (١٩٧٩) المنهج التجريبى لمعرفة كيفية تغيير سلوك مدرسى العلوم تحت التدريب ، وكان قد اختار مجموعة من مدرسى العلوم تحت التدريب ووضع لهم أنماط السلـوك كأهداف للبرنامج ، ثم اجرى اختيار قبلى لقياس نماذج هذه السلوكيات لدى المعلمين قبل التدريـب ثم بدأ التدريب باستخدام النماذج السلوكية مسجلة على اشرطة الفيديو ، وايضا نماذج حيه مـــن معلمين ، مع تعليمات شفهية ونظرية ، ثم اجرى الاختبار البعدى لقياس هذه السلوكيات بعـــد التدريب •

(جـ) أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسات :

اهم نتائج سعدون رشيد (١٩٧٤) انخفاض مستوى أداء المعلمين الحاليين عن المستوى المطلوب •

-- ووجد مسعود الأبيض (١٩٧٦) أن هناك دلالات احصائية لها مدلول ايجابى للبرامج التدريبية وفى نهاية البحث وضع الباحث بعض معايير الأداء تصلح كقاعدة لاقامة البرامج التدريبية .

— ولقد خلص بحث عادل منصور (١٩٧٧) الى أن النظام الحالى لاعداد معلم المرحلة الابتدائية لايسير وفق معايير علمية محددة .

— وكان من أهم نتائج دراسة ليندلى سيلز (١٩٧٤) ضرورة وضع مستويات مسبقة للوصول الى العناصر الجيدة للتدريس .

— كما توصل جون كوران ومارى كوران (١٩٧٤) الى أن طريقة الفيديو تمتاز بسهولة نقلها من مكان لآخر عن النموذج الحى ، كما يمكن مشاهدتها فى أى وقت ، وايقاف الشريط للمناقشة عند الرغبة فى ذلك .

قدمت هذه المجموعة من الدراسات السابقة بحوثا لتطوير بعض جوانب الأداء لدى المعلمين فحول اعداد المعلم والتخطيط له دارت الدراسة الأولى والثالثة والخامسة والسادسة .

وحول برامج تدريب المعلمين دارس الدراسة الثانية ، كما دارت الدراسة الرابعة والثامنة حول كيفية تغيير سلوك المعلم سواء عن طريق برامج التدريب أو بوسائل أخرى .

واخيرا دارت الدراسات السابقة حول مواصفات التدريب الجيد وأفادت هذه الدراسات فى تحديد جوانب الأداء المطلوب من المعلم وحددت الطرق التجريبية الموضوعية لذلك .

ثالثا : مشكلة البحث :

ان استقراء الدراسات السابقة — المتعلقة بالبيئة المصرية — تبين لنا أن الأدوات المتوافرة حاليا لتقويم أداء المعلم داخل الفصل وخارجه تعد قاصرة عن الالمام بجوانب مهنة التعليم ومهام المعلم فى الوقت الحاضر ، وعلى صعيد آخر فان هذه الأدوات تتسم بالعمومية المفرطة فضلا عن قصورها عن قياس الأنشطة الواجب ممارستها من قبل المعلمين والمستهدف تقويمها ، حيث أن هذه الأدوات لم تصمم خصيصا لتقويم أداء المعلم بل انها أدوات صممت لتقدير كفايات العاملين فى الدولة بصفة عامة سواء لشاغلى الوظائف الفنية أم الادارية .

ومن هنا فان مشكلة البحث الحالى تتحدد فى الاسئلة الآتية :—

١— ما المهام أو الانشطة الادارية الواجب أن يمارسها المعلم ؟

٢ـ ما مفهوم تقويم أداء المعلم ومجالاته ومعايير نجاحه فى ضوء الفكر الادارى التربوى ؟

٣ـ ما أبعاد منظومة أداء المعلم ؟ ومانماذج تقويمهـــا ؟

٤ـ ما الوضع الراهن لمهام المعلم وتقويم أدائه فى مصر ؟ ومانواحى القوة والضعف فيه ؟

٥ـ ما نواحى القوة ونواحى الضعف فى هذا الواقع مقارنا بأدبيات الفكر الادارى التربوى ؟

٦ـ كيف يمكن تطوير هذا الواقع فى ضوء أدبيات الفكر الادارى التربوى ؟ مع الأخذ فى الاعتبـــار الظروف البيئية للمجتمع المصرى ؟

رابعـــا : هدف البحث ومنهجيتـــه :

يتمثل هدف البحث فى تقديم بدائل مقترحة لتطوير تقويم أداء المعلم فى مصر بما يناسب أدبيات الفكر الادارى التربوى ويلائم البيئة المصرية • ومن أجل التوصل الى البدائل المقترحـــة اتبع البحث مدخل النظـــــــم System Approach كمنهجيـة له ، حيث يعتبر هـــذا المدخل تقويم أداء المعلم منظومة تتكون من عدة أجزاء متفاعلة عضويا ، وفى الوقت ذاته فان هـــذه المنظومة تعد احدى النظم ، الفرعية للنظام التعليمى المصرى • الامر الذى يفيد فى استخـــلاص البدائل المقترحة فى اطار الامكانات المتاحـــة •

خامسا : خطوات البحـــــث :

سار هذا البحث فى عدة خطوات من أجل التوصل الى البدائل ، والمباحث الاتيـــــــة تبين تلك الخطوات :

المبحث الأول : الاطار العام للبحث ويشمل :

مقدمة ـ مشكلة البحث ـ هدف البحث ومنهجيته ـ خطوات البحث •

المبحث الثانى: المنظور الادارى لمهام المعلم وتقويم أدائه داخل الفصل وخارجه ويشمل النقـــاط التالية :ـ

١ـ الأنشطة الادارية للمعلـــم :

وتمثلت هذه الانشطة فى كل من تحديد الأهداف التعليمية وتخطيـــط المواقف التعليمية والاتصال التربوى الفعال وقيادة التلاميذ وتوجيههم وارشادهم وايضا تقويم البرامج الدراسية •

٢- المهارات الادارية للمعلـــم

وتنوعت هذه المهارات لتشمل ثلاثة أنواع ، أولها المهارات المعرفيـــة ، وثانيها المهارات الانسانية ، وثالثها المهارات الفنية .

٣- ماهية تقويم أداء المعلم

تم استعراض وتحليل المفاهيم المتعددة لتقويم الأداء بصفة عامة ، وتوضيح أهمية تقويم أداء المعلم ، واظهار انظمة تقويم الأداء ومجالات استخدامها فـــى مهنة التعليم ، وأيضا المشكلات العامة التى تعوق تقويم أداء المعلم نظريا .

٤- ضمانات ومعايير تقويم أداء المعلم

تنوعت هذه الضمانات والمعايير لتشمل عدة معايير تختص بعملية تقويـــم أداء المعلم ذاتها ، وأخرى تتعلق بمن يعهد اليه بهذه العملية .

المبحث الثالث : منظومة أداء المعلم ونماذج تقويمهـا : تضمن هذا المبحث الجوانب التالية :-

١- منظومة أداء المعلم :

تتكون هذه المنظومة من عدة نظم فرعية متمثلة فى نظام الأهداف ونظـــام معدلات الأداء ونظام الصفات الشخصية ونظام الفعالية العامة للمعلم .

٢- نماذج تقويم أداء المعلم :

تنوعت هذه النماذج بين نماذج كيفية أو وصفية ونماذج كمية . فالنمـــاذج الكيفية قدمت وصفا لأداء المعلم ومستويات التقويم الفرعية ، فى حين قدمـــت النماذج الكمية تقديرات كمية أو تعبيرات رقمية أو نسب مئوية أو غير ذلك كتعبير عن الدرجة الخاصة بكل مستوى من مستويات التقويم .

٣- محددات التقويم الفعال لمنظومة أداء المعلم :

تمثلت هذه المحددات فى دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها ، التقويـــم الجماعى للمعلم ، علانية عملية التقويم وحق التظلم ، وأيضا استمرارية عمليـــة التقويـــم .

المبحث الرابـــع : مهام المعلم وتقويم أدائه فى مصر (النشأة والتطور) ويشمل هذا المبحـــــث مايلـــى :-

١ـ تطبيق عمليات تقويم الأداء فى مصر (منظور تاريخى) يضم هذا الجزء مسحا لعملية تقويم الأداء فى المجتمع المصرى منذ عام ١٨٨٢ وحتى الآن • وأظهر هذا الجزء اختلاف نظم وأساليب قياس كفاءة أداء العاملين فى المجتمع المصرى •

٢ـ واقع تطبيق الأسلوب الحالى لقياس وتقويم كفاءة أداء المعلمين فى وزارة التربية والتعليم : يختص هذا الجزء بوصف الاستمارة المستخدمة فى تقويم أداء المعلم من حيث بنودها والنتائج المترتبة عليها والأفراد الذين يتولون تطبيقها وأيضا الصعوبات التى تواجه واقع قياس وتقويم أداء المعلم •

٣ـ الاجراءات الميدانية للتعرف على واقع مهام المعلم وتقويم أدائه : يشتمل هذا الجزء على كل من الأدوات المستخدمة فى تحديد المهام اليومية للمعلم، المعالجة الاحصائية ، تحليل نتائج الدراسة الميدانية •

المبحث الخامس : تقويم أداء المعلم فى مصر (بدائل مقترحة)

يتضمن هذا المبحث مايلى :

١ـ تقويم نموذج تقويم أداء المعلم فى مصر فى ضوء أدبيات الفكر الادارى التربوى من أجل التعرف على نواحى القوة أو الضعف فى هذا النموذج •

٢ـ نظرة تحليلية ناقدة للمهام والمسئوليات الفعلية لمعلم التعليم المصرى ، وذلك فى ضوء أدبيات الفكر الادارى التربوى •

٣ـ طرح ثلاثة بدائل مقترحة لتقويم أداء المعلم فى مصر •

المراجـــع :

(١) محمد بسيونى عبد الرحمن الخطيب : تقويم المدرسين فى مدارس وزارة التربية والتعليـــم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٠.

(٢) فارعه حسن محمد : تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيـا بكلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠.

(٣) توفيق احمد مرعى : الكفايات الأدائية الاساسية عند معلم المدرسة الابتدائية فى الأردن فـــى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربيـــة — جامعة عين شمس ، ١٩٨١.

(٤) مصطفى فوزى السيد زيدان : تقويم بعض جوانب الأداء فى التدريس لدى معلمى المرحلـــة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢.

(٥) عبد المجيد محمد مغبر الدين : تقويم أداء معلم التاريخ فى استخدام بعض الوسائـــل التعليمية بالصف الثانى الاعدادى بالتجريب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـــة جامعة عين شمس ، ١٩٨٣.

(٦) رشدى احمد طعيمه وحسين غريب حسين : الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الاساسى: دراسة ميدانية ، بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر معلم التعليم الاساسى الحاضر والمستقبـل ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، فبراير ١٩٨٦.

(٧) عادل ياسين وعبد الله الشيخ : دراسة فى تقويم المعلم ، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعـــة الكويت ، ١٩٨٨ .

(٨) محمد عبد الحميد غراب : مجالات تقويم المعلم من خلال استمارة مقترحة ، بحث منشـــور ضمن بحوث مؤتمر اعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية التربية ،جامعـــة المنيا ، ٢٨ـ ١٩٩٠/١٠/٣٠ .

(٩) محمد ابو زيد ابراهيم : تقويم كفاءة أداء المعلم ، بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر اعـــداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية التربية ، جامعة المنيـــا ، مـــن ٢٨ـ١٩٩٠/١٠/٣٠ .

(١٠) سعدون رشيد: التخطيط لاعداد معلمى المرحلة الأولى فى العراق ، رسالة ماجستيـــر غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٤ .

(١١) محمد مسعود الابيض : تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربيـــــة
الليبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس،١٩٧٦ .
(١٢) عادل منصور محمود صالح : اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر : دراسة تقويميـــــــة
تحليلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٧٧ .
(13) Terrance L. Peterson: " Micro teaching In The Pres-ervice Education Of Teachers: Time For Re-examintion" The Journal Of Educational Research (Vol. 67, No. 1, Septemper 1973) , PP. 33-36 .
(14) Lindly J. Stiles, " New Frontiers in Teacher Education" The Journal Of Educational Research (Vol. 67, 1973-1974), PP. 123- 126 .
(15) John J. Koran & Mary Lou Koran ; " ASystem And Rational For Performance Based Teacher Supervision Vsing Modeling: Feedback And Practice Componts." Research Bulletin ; (Vol.9) , Florida , Gainesville, November - December 1974 .
(16) Johan A. Zaherik ; " What is The Good Teaching " The Jou-rnal Of Educational Research, (Vol. 66, No. 10) July - August 1979, PP. 436 - 440 .
(17) John T. Wilson; " Teacher Cerps Pre service: Astudy Of Chanye In Science Teacher Behavior. Journal Of Research In Science Teaching (Vol. B, No. 4. 1979), PP.337 - 343.

المبحث الثاني

المنظور الادارى لمهام المعلم

وتقويم أدائه داخل الفصل وخارجه

اعداد

د٠ فؤاد احمد حلمى

المنظور الاداري لمهام المعلم وتقويم أدائه داخل الفصل وخارجه

تمهيد :

كان المعلم فى المدرسة التقليدية ناقلا للمعرفة وملقنا لها من خلال الكتب المقررة والمناهج التى لاتقبل التغيير • ومع التقدم العلمى والتكنولوجى الذى تعايشه المجتمعات المعاصرة وماستتبع ذلك من تفجر معرفى وتطور اجتماعى واقتصادى وثقافى سريع ، أصبح لزاما على المعلم أن يمارس مهاما جديدة فعلية أن يفهم التلاميذ ويعرف حاجاتهم الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية ويشبعها ، وينمى ميولهم وقدراتهم ويهيئ لهم المناخ الملائم للتعلم ويعلمهم كيف يتعلمون ويرشدهم الى مصادر المعلومات ويعدهم للحياة المجتمعية •

ويعنى هذا أن مهام معلم الفصل تطورت وأصبحت أوسع نطاقا مما كان متعارفا عليه قديما وغدت أنشطته ومهاراته متنوعة • الأمر الذى يفرض على من يتولى تقويم أداء المعلم أن ينقب عن هذه الأنشطة والمهارات ويحللها تحليلا علميا حتى يتسنى له أن يصدر حكما موضوعيا عن أداء معلم الفصل •

أولا : الأبعاد الأدائية لأنشطة مهام المعلم :

المعلم هو عصب المدرسة ودعامتها ، واحد اركان العملية التعليمية ، لذلك تتعدد مسئولياته وتتنوع واجباته تجاه النظام المدرسى بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة • ولايتوقف دور المعلم عند مجرد تقديم البرامج التعليمية أو تنفيذها أو عرض تجربة معملية أو سرد مقولات أدبية أو الاشراف على تدريب التلاميذ أو نقل المعرفة والثقافة •ولكنه أيضامربى له تأثيرات ايجابية متنوعة ، وقائد لتلاميذه ، ورائد اجتماعى لبيئة مدرسته ومجتمعها المحلى ، وراعى لتنشئة تلاميذه تنشئة اجتماعية فعالة ، فضلا عن أنه موجه لسلوكياتهم ومفجر لطاقاتهم وقدراتهم الابداعية الخلاقة• من أجل ذلك كان وعى المعلم بالأبعاد الادارية لأنشطته على جانب كبير داخل المؤسسة التعليمية ومن خلالها من الأهمية ، بل هو أمر لا مناص منه • وتشتمل تلك الابعاد الادارية على مايلى:ـ

أ ـ تحديد الأهداف التعليميـــة :

هناك ثلاثة مستويات للأهداف التربوية ، أولها أهداف يتم على أساسها التخطيـــــط لبناء المنهج الكلى ، وثانيها أهداف سلوكية تشتق من الأولى ، ويخطط على أساسها بنـــاء المقررات • وثالثها أهداف تعليمية تبنى على أساسها دروس مادة بعينها لمرحلة دراسية بعينهـا وتعتبر الأهداف التعليمية بمثابة المؤشر الذى يوجه المعلم ويحدد مسار نمو التلاميذ ، ويتـم فى ضوئه تخطيط المواقف التعليمية واختيار طرائق التدريس الملائمة ، لذلك تغدو مشاركـــة المعلم فى تحديد الأهداف التعليمية ضرورة ملحة ، وتعزو عدة دراسات فشل المعلم فـــى مهنته الى قصور معرفته بحقيقة الأهداف التعليمية الموضوعة والمرغوب تحقيقها لذلك أصبحـــت المشاركة فى تحديد الأهداف التعليمية من صميم عمل المعلم • وهذا يتطلب منه أن يكـــون على وعى بكل من الأهداف التربوية والسلوكية وأن يكون على وعى بالتغيرات المتوقع حدوثهـــا فى تلك الأهداف نتيجة للمقتضيات الحضارية والاجتماعية والفلسفية والاقتصادية المستجدة (١)

ب ـ تخطيط المواقف التعليميـــة :

يمثل تخطيط المواقف التعليمية مقوما هاما فى انشطة المعلم الادارية • ويتبح ذلـــك الا يقتصر دور المعلم على مجرد نقل المعرفة ليصبح عضوا فعالا فى تصميم وبناء المنهـــج الدراسى وفق حاجات التلاميذ وقدراتهم • ويقتضى هذا مشاركة المعلم فى الأعمال التخطيطيـــة المدرسية ، مثل السياسة العامة للمدرسة ، ووضع برنامج عمل متكامل للأنشطة المصاحبـــة للمنهج ، تحديد امكانات المدرسة وابنيتها ومرافقها واثاثها وتجهيزاتها واحتياجاتها ، تحديـــد الاعتمادات المالية المخصصة لتنفيذ متطلبات العام الدراسى فى ضوء البرنامج الموضوع والمخطـــط له ، التعرف على امكانات البيئة المحلية وظروف المجتمع المحلى ورسم سبل الاستفادة منهـــا ، تكوين اللجان المختلفة التى تتولى الأعمال والأنشطة والاشراف عليها ، توزيع أعمال اللجـــان وأنشطتها مع مراعاة توفير متطلبات القيام بالتنفيذ والتنسيق بين اللجان من حيث نوعياتهـــا وعدد أعضائها بما يتناسب وكل لجنة فضلا عن دراسة ماقد يظهر من مشكلات محتملة ووضـــع الحلول المناسبة لها • (٢)

ويتطلب التخطيط الفعال للمواقف التعليمية أن يكون المعلم متصفا بالحساسية الاجتماعية نحو وطنه ومواطنيه ، ذلك لأنه يعمل فى مؤسسة اجتماعية مسئولة عن عملية التنشئة الاجتماعية • ويتحقق ذلك من خلال سبيلين ، أولهما نقل الثقافة عن طريق المناهج المتضمنة تراث الماضى بكل ايجابياته ، والحاضر بمنجزاته الى أبناء المدرسة باعتبارهم يمثلون جماعات متجانسة يحصلون من خلالها على مهارات اجتماعية نتيجة احتكاكهم بالكبار وتوجيه هؤلاء لهم ويسهم ذلك كله فى عملية التنشئة الاجتماعية المرغوبة •

وثمة حقيقية تنطبق بتخطيط المواقف التعليمية تتمثل فى وجوب استجابة المعلم لتطورات الحياة من حوله ومايحدث فى المجتمع الانسانى من تغيرات ومايستجد فيه من اتجاهات معاصرة• ويتطلب هذا أن يتسم المعلم بالمرونة وعدم الجمود ، والقدرة على التجديد والابتكار فى محيط عمله ، فلا يستكين للعمل الرتيب الذى يقوم به عاما بعد عام وانما يدرك أن لكل عام ظروفه ومتطلباته ومقتضيات العمل فيه ، ويخطط للمواقف التعليمية من أجل مواجهة العالم المتغير ويساعد تلاميذه على اكتساب المهارات الاساسية للتفكير العلمى ، يرجع ذلك كله لما تواجهه الثقافة الانسانية المعاصرة من تغيرات سريعه وتراكم فى المعارف بدرجات متزايدة وتشابك فى الثقافات الانسانية • (٣)

وغنى عن البيان أن التخطيط السليم للمواقف التعليمية يستلزم أن يكون المعلم على وعى بكيفية انتاج بعض أنواع التكنولوجيا التعليمية مثل الحقائب والوحدات التعليمية النسقية (الموديلات) باستخدام امكانات البيئة المحلية ، سواء بالتعاون مع زملائه أو بعض المتخصصين ثم يدرب التلاميذ على انتاجها واستخدامها فى العملية التعليمية وان يكون واعيا من ناحية أخرى بالإستخدامات التربوية المثلى لبعض أنواع التكنولوجيا التعليمية ، مثل التليفزيون والفانوس السحرى والكمبيوتر • من جهة ثالثة ، أن يكون واعيا بالاساليب الحديثة فى التخطيط وتطويعها لتخطيط المواقف التعليمية ، والتى من براها من ابرزها البرمجة الخطية ونظرية المباريات وشبكات الأعمال ومصفوفة الانتظار وأسلوب السيناريو •

ج ـ الاتصال التربوى الفعال :

المدرسة جماعة من البشر يجمعهم اطار معين له قواعد وقوانين تحكمهم ، لهم أهداف يسعون الى تحقيقها داخل هذا الاطار ذلك من خلال الارتباط بعضهم ببعض، والتخاطب سويا ، وتبادل البيانات والمعلومات ، ومن ثم لايمكن تصور بنية تنظيمية للتعليم دون الاهتمام بما يدور فيها من اتصالات ونقل للمعلومات • ويمثل الاتصال التربوى العمود الفقرى والعصب الحيوى للادارة وهو الذى يبعث فى اطرافها الحيوية نحو تحقيق الهدف المنشود ، حيث يسير الاتصال التربوى فى اتجاهات عمودية صاعدة وهابطة، واتجاهات افقية من اليمين الى اليسار والعكس فالأوامر والقرارات تنقل من أعلى الى أسفل أما تبادل المعلومات ورفع التقارير فانه يتم من أسفل التنظيم الى أعلاه أو قد يكون أفقيا • (٤)

وتنقسم مجالات الاتصال فى نطاق عمل المدرسة الى مجالين رئيسيين ، هما :

المجال الأول :

الاتصالات التى تتم داخل المدرسة ، وينقسم هذا المجال ، من حيث طبيعة المهام المسندة الى المرسل اليهم ، الى نوعين كما يلى :ـ

١ ـ اتصالات بين ادارة المدرسة والقائمين على عملية التعليم (المعلمون والمعلمات) حيث يتم بمقتضى هذه العملية نقل القرارات والأوامر بين الادارة المدرسية والمعلمين بهدف الاشراف على التعليم وتطويره ، فضلا عن الاتصالات الخاصة بالاجراءات الادارية كالمواظبة والترقية للمعلمين • كذلك يتم تبادل المعلومات والتعليمات والبيانات المختلفة ورفع التقارير من المعلمين والمعلمات الاوائل الى ادارة المدرسة •

٢ ـ اتصالات بين المدرسة والاداريين وافراد الخدمات المختلفة ، ويتم بمقتضى هذه العملية الاتصال بأفراد السكرتارية وسائر الاداريين القائمين على اعمال لاتتعلق بالتدريس مباشرة وانما تتعلق

بسير عمل المدرسة.ومن جهة اخرى هناك اتصالات بين ادارة المدرسة وافراد الخدمات المختلفة الذين يؤدون خدمات غير تعليمية وغير ادارية،ولكنها مساعدة لنجاح العملية التربوية مثل خدمات السائقين والحرس وعمال النظافة وغيرهم.

المجال الثانى :

الاتصالات التى تتم بين ادارة المدرسة والجهات الاخرى،ويتم بموجب هذه العملية الاتصال بين الجهات التربوية الرسمية، المتمثله بالدرجة الاولى بوزارة التربية والتعليم وادارات المناطق التعليمية حيث تنقل القرارات والاوامر والتعليمات – التى غالبا ما تكون بشكل تحريرى – بين الوزارة وادارة المدرسة ،وبالمقابل يتعين على ادارة المدرسة رفع التقارير المختلفة بشأن سير العمل المدرسى والقضايا الادارية المتعلقة بأفراد التنظيم المدرسى،ومن ناحية اخرى هناك اتصالات تتم بين ادارة المدرسة واولياء الامور سواء بشكل تحريرى او شفهى ومن ناحية ثالثة يتعين على ادارة المدرسة الاتصال ببعض المؤسسات البيئية الكائنة فى المجتمع المحلى للمدرسة .

واستقراء لما سبق يمكن القول بأن هناك عدة اهداف تتحقق للمعلم من الاتصال التربوى اهمها تزويده بالبيانات والمعلومات الضرورية اللازمة لقيامه بعمله على اكمل وجه ،ووضع البيانات والمعلومات الدقيقة امامه لاتخاذ القرارات الرشيدة سواء على المستوى القيادى او التنفيذى ،وتحقيق قدر من الفهم المشترك بين مختلف فئات المجتمع المدرسى،والتنسيق بين جهودهم وتنمية قدرات المعلم وخبراته ومهاراته ،وتكوين الاتجاهات الايجابية بين فئات المجتمع المدرسى والمجتمع المحلى،ويتطلب هذا كله ان يكون المعلم على وعى بعملية الاتصال التربوى .

وفى هذا الصدد يجب الا يغيب عن البال ان من مسئوليات المعلم المساعدة فى تحقيق الاتصال الفعال حتى يتسنى للمدرسة بلوغ اهدافها التربوية بنجاح،وللقيام بمثل هذه المسئولية يلزم ان يمتلك المعلم كفاءة ادارية فى تسيير العمل الادارى فى مجال الاتصال بما يحقق اغراض التنظيمات المدرسية. وبصفة عامة هناك ثلاث مهارات للاتصال تزيد من كفاءة المعلم الادارية ،يتمثل اولها فى مهارة تحليل الموقف اذ يحتاج المعلم الى تحليل الموقف بشكل علمى وقد يتم هذا التحليل فى الوقت الذى يتم فيه الاتصال،وثانيها مهارة ادراك دوافع الموقف وتوضيح القصد منه ،وذلك بطريقة علمية بعيدة عن التحيز الذاتى وثالثها مهارة التعامل مع المشكلات ويتأتى ذلك من خلال استخدام المعلم للطرق والاساليب

د ـ قيادة التلاميذ وتوجيههم وارشادهم:

لا يقتصر عمل المعلم على مجرد تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل ، بل له دور اساسى فى ادارة العملية التعليمية بالمدرسة وخارجها ٠ولكى يتمكن المعلم من ادارة المواقف التعليمية داخل الفصل والانشطة المدرسية داخل المدرسة او خارجها يتطلب الامر ان يكون المعلم اداريا وقائدا تربويا ٠ويؤدى الادارى القائد فى منظمة ما ادواره المتعددة فى ظروف متغيرة تختلف باختلاف النمو المرحلى للمنظمة التى يديرها وفق الظروف البيئة المحيطة بتلك المنظمة (٥) ٠

وهناك عدة جوانب يجب ان يشملها وعى المعلم بدوره فى ادارة وقيادة عمله التربوى سواء داخل المدرسة او خارجها ، منها :

- فهم طبيعة العمل الذى يقوم باداراته وقيادته ٠
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل ٠
- القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة فى الوقت الملائم ٠
- توافر الذكاء وحسن التصرف فى المواقف المختلفة ٠
- القدرة على العمل فى جماعة وتوزيع الاختصاصات والمسئوليات٠
- القدرة على الالتزام بمتطلبات الادارة والقيادة التربوية ٠

ووعى المعلم بهذه الجوانب يجعله مؤهلا للقيام بادواره الادارية والقيادية ، ذلك ان العملية التعليمية سواء داخل المدرسة او خارجها ، تعتمد بالدرجة الاولى على قدرة المعلم على اداراتها وتنظيمها وتحقيق التفاعل بينه وبين التلاميذ من ناحية وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية اخرى ٠

كما ان وعى المعلم بتلك الجوانب يمكنه من تأدية دوره الفعال فى التطبيع الاجتماعى وتكوين شخصيات التلاميذ على النحو المرغوب وتوجيههم وارشادهم ٠ فالفرصة سانحة امامه لملاحظة تلاميذه والتفاعل معهم لساعات عديدة طوال اليوم الدراسى، سواء داخل الفصل او فى اماكن الانشطة المدرسية ، وهذا ما قد لايتحقق لكثير من المؤسسات الاجتماعية الاخرى كالاسرة وخاصة فى ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى جعلت من المنزل مجرد مكان للنوم او الراحة من عناء العمل ٠ لذلك لا يقتصر دور المعلم على مجرد تدريس مادته العلمية فى الفصل ، انما يمتد هذا الدور ليؤثر على التطبيع الاجتماعى للتلاميذ وتتم هذه العملية من خلال اهتمام المعلمين ووعيهم بأهمية الممارسات اليومية داخل الفصل او اماكن الانشطة المدرسية ، حيث يلتقى التلاميذ كجماعات مع المعلم فى موقف يسمح

له كقائد تربوى ان يشكلهم سلوكيا وخلقيا ومعرفيا واجتماعيا ووجدانيا . والمعلم عند قيامه بهذا الدور انما يساعد المدرسة على الوفاء بالتزاماتها نحو المجتمع الذى انشأها كمؤسسة تربوية لتحقيق أهداف معينة ، هى صياغة وتشكيل المواطن القادر على التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ولن يتحقق هذا الهدف الا اذا اكتسب القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد وطرائق التفاهم والتخاطب التى يرتضيها المجتمع ، وبعبارة أخرى لايتم هذا التكيف والتفاهم والانسجام بين الفرد ومجتمعه الا اذا تمت عملية التطبيع الاجتماعى بنجاح .

وبصفة عامة ، تنطوى عملية التطبيع الاجتماعى على اكساب التلاميذ القيم والاتجاهات والتقاليد والمثل التى تساعدهم على التوافق مع مجتمعهم ، غير أن فعالية هذه العملية تتطلب أمرين : أولهما : أن يعى المعلم أن التلاميذ الصغار ينظرون اليه باعتباره مثلا أعلى ومصدرا للقيم والاتجاهات المرغوبة ونموذجا للسلوك الحميد • وثانيهما أن يعى المعلم بخطورة التحيز ، فلا يملى على تلاميذه أنماطا معينة من القيم أو الاتجاهات قد تكون انماط طائفة معينة ينتمى اليها أو حزبا معينا ينتمى اليه أو انماط يؤمن بها شخصيا دون أن تكون لها الموضوعية والانتشار فى المجتمع ، ذلك أن قيم المعلم واتجاهاته وأفكاره يجب الا تتعارض مع المجتمع الذى يعيش فيه ، فهو ناقل لثقافة هذا المجتمع وقيمه واتجاهاته ومثله العليا . ولايتأتى له نقل هذه العناصر الثقافية دون أن يكون هو نفسه واعيا لها وعارفا بها .

وتشير الدلائل الى أن التغيرات المتلاحقة التى يشهدها المجتمع الحالى القت ومازالت تلقى بمسئوليات عديدة على عاتق المعلم اكثر مما كانت عليه مسئولياته القديمة ، بل فرضت هذه التغيرات على المعلم أن يكون مساهما فى المجتمع المدرسى وان يضطلع بدوره فى عملية التوجيه والارشاد للتلاميذ ، وتنبع أهمية وعى المعلم بدوره فى هذه العملية مما يأتى :ـ

— اعتبار دور المعلم فى التوجيه والارشاد لتلاميذه جزءا لايمكن التغاضى عنه من متطلبات المهنة، فالمعلم تتاح له الفرصة للتحدث للتلاميذ فى المواقف المتعددة داخل المدرسة مما يجعله يعرف الكثير عنهم ، وهذا يساعده على توجيههم أثناء مرورهم بالخبرات أو عند تقسيم العمل بينهم خاصة أثناء النشاط أو الدروس العملية .

— اهتمام المعلم ووعيه بتوجيه التلاميذ ،مما يجعلهم يثقون به ويدلون اليه بمشكلاتهم التى تؤثر فى تحصيلهم او توافقهم مع زملائهم داخل الفصل، الامر الذى يجعله قادرا على مساعدة تلاميذه فى حل هذه المشكلات وبالتالى تزداد درجة تحصيلهم ودرجة تكيفهم الاجتماعى ٠

— قيام المعلم بالتوجيه من شأنه مساعدته على معرفة قدرات تلاميذه واستعداداتهم، وبذلك تتيسر له ممارسة المهارة على التعليم بطريقة افضل وايجاد علاقات طيبة بالفصول التى يدرس بها، ويعتبر هذا كله جزءا من محتويات المقررات التى يدرسها، ولا شك ان قيام المعلمين بهذه المهمة يمكنهم ان يقدموا للمجتمع مواطنين ناضجين واعين بمسئولياتهم الاجتماعية بلا مشكلات او اضطرابات تؤثر على تفاعلهم وتكيفهم مع افراد مجتمعهم ٠

— وجود فرص متاحة ومتكررة لدى المعلمين للتحدث والتشاور مع اولياء امور التلاميذ المتخلفين دراسيا، او من هم على سلوك غير مرغوب حيث يدلى لهم الاباء بمعلومات تساعدهم على فهم كثير من سلوكيات تلاميذهم، وهذا فى حد ذاته يجعلهم قادرين على القيام بالتوجيه والارشاد دون غيرهم، بل يزيد من قدرتهم على التدريس لتلاميذ قد يصعب التدريس لهم دون فهم ومعرفة كثير من ظروفهم ومشكلاتهم وميولهم واستعداداتهم٠

ويؤكد ما سبق ان وعى المعلم بدوره فى عملية توجيه التلاميذ وارشادهم يعتبرامرا لازما للمعلم العصرى الذى يؤمن برسالته التربوية اذ ان هذا الدور يساعد المعلم على تحقيق اهداف المدرسة، تلك الاهداف التى تعد حجرالزاوية فى رسالته التربوية ولب عملية التنشئة الاجتماعية، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة اذا ذكرنا ان فقدان الوعى بهذاالدور المهم يجعل المعلم موظفا تقليديا يؤدى اعمالا روتينية، وعندئذ تفقد المدرسة كثيرا من وظائفها تجاه التلاميذ وتجاه المجتمع الذى انشأ المدرسة عن قصد لتحقيق اهداف محددة ٠

هـ — تقويم البرامج الدراسية :

لم تعد هناك حاجة لتبرير الاهتمام ببرامج التقويم المدرسية والقيام بها كأحد المهام الرئيسية للادارة المدرسية وصلب عمل المعلم ، وذلك لان تقويم البرامج المدرسية يفيد فى معرفة المردود الاقتصادى للتعليم، ويدعم التواصل مع الجماهير التى تخدمها المدرسة، ويوفر المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة ،ويزيد من فعالية البرامج المدرسية القائمة، فضلا عن ان تقويم البرامج المدرسية يفيد فى تنمية المعلمين ٠

ويعرف تقويم البرنامج المدرسى بأنه عملية تقدير قيمة أو فعالية نشاط مدرسى ، وذلك بهدف اتخاذ قرار مناسب • وتقاس هذه القيمة فى ضوء العوامل الانسانية والعوامل المادية التى تحكم العملية التعليمية داخل المدرسة • أما قياس الفعالية فيعنى التعرف على مدى تحقيق برنامج ما لاهداف أو حاجات محددة ومعينة سلفا ، وهى تعنى ايضا اتخاذ قرار بالمضى فى البرنامج أو الغائه أو تعديله • (٦)

ويدرك المعلم الواعى أن التقويم عملية مستمرة تحتوى على اربعة مجالات تترابط بعضها ببعض وان كلا منها يتفاعل مع غيره فى علاقة تكاملية • وتتمثل هذه المجالات الاربعة فى الأهداف البعيدة والقريبة للبرامج المدرسية ، وأنشطة البرامج ، وتقدير الحاجات ، ونتائج البرامج • والمهم فى هذا الصدد أن يقدر المعلم الى أى مدى كان برنامج ما ناجحا أو فاشلا فى تحقيق أهدافه •

وتوجد عدة خطوات ينبغى أن يعيها المعلم عند تخطيط التقويم هى : (٧)

١ـ تحديد ماسيحققه تقييم البرنامج •

٢ـ مراجعة تقدير الحاجات والأهداف البعيدة والقريبة للبرنامج •

٣ـ التفرقة بين الهدف البعيد Gool والهدف القريب Objective فالأول هدف عام بعيد المدى ، والثانى هدف محدد جيدا يمكن قياس نتائجه وممكن انجازه فى فترة زمنية معلومة •

٤ـ تقرير مكونات الأهداف الادائية (الاهداف القريبة) التى تجيب عنها التساؤلات الخاصة بمن يتعلم ، وماذا يتعلم ، وماالظروف التى تحكم العملية التعليمية ، وما المستوى الأولى المطلوب اكسابه للتلاميذ وكيف يقاس المستوى الأدائى •

٥ـ التقييم النهائى •

٦ـ التقييم المرحلى•

٧ـ تحديد المصادر والمعوقات •

ثانيا : المهارات الادارية للمعلم :

لكى يؤدى المعلم انشطته الادارية بصورة أفضل لابد أن يمتلك عدة مهارات اساسية، منها :ـ

١ـ المهارات المعرفية، وتتعلق هذه المهارات بمّا يجب أن يتوفر لدى المعلم من معلومات وافكار تتصل بخصائص المدرسة التى يعمل فيها ، واهدافها ،ووسائل الاتصال وقنواته ونظام المعلومات

والحقائق المتعلقة بكيفية تيسير العمل وتطويره وتقويمه ، وايضا يجب ان تكون لديه معرفة بخصائص نمو التلاميذ وكيفية تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس بالاضافة الى الطرائق الادارية المناسبة لعمله بما فى ذلك طرائق حفظ السجلات والمعلومات، وتتيح هذه المهارات للمعلم فهم الفلسفة التعليمية للمدرسة وادراك افضل السبل لتحقيق اهدافها ٠

٢ ـ المهارات الانسانية : المدرسة او الصف مجتمع بشرى يتكون من افراد لهم خصائصهم وحاجاتهم ويرتبطون مع بعضهم البعض بعلاقات متشابكة، تلك العلاقات التى تؤثر بدرجة كبيرة فى تحقيق اهداف المدرسة ، ولفهم هذه العلاقات الانسانية المتشابكة بين الرئيس والمرؤوسين من جهة، وبين المرؤوسين انفسهم من جهة اخرى، وبين المدرسة والمؤسسات المجتمعية من جهة ثالثة ،فان الامر يتطلب من المعلم معرفة طرائق الاتصال الفعال والمشكلات النفسية والاجتماعية التى تواجه التلاميذ، والانطلاق من علاقات انسانية ايجابية تسهم فى تطوير مستويات التلاميذ وتحقيق الاهداف التعليمية ٠

٣ ـ المهارات الفنية : يجب ان يتزود المعلم ببعض المهارات الفنية المتعلقة بعمله الذى يقوم به، مثال ذلك المهارات التى تضمن تخطيطا سليما للدروس او الاستخدام الامثل للوسائل التعليمية، او التوزيع الامثل للتلاميذ على الفصول او التنظيم الجيد للانشطة المدرسية ٠

ولايغيب عن البال ذكر أن الانشطة الادارية لمعلم الفصل ومهاراته الادارية تشكل أبعاد ومكونات أداء المعلم ، ومن ثم نلابد أن نأخذ فى الاعتبار عند تقييم أدائه ٠ وهنا نتساءل ماالمقصود بتقييم الأداء ؟ وهو ماتحاول الصفحات القادمة الاجابة عنه ٠

ثالثا : مفهوم تقييم الأداء وأهميته :

مقدمة :

من بين التحديات الأساسية التى تواجه مختلف نظم التربية فيما تبقى من سنوات القرن العشرين المتصفة بتسارع التضخم وتزايد تكلفة المعيشة والتفجر المعرفى هو المحافظة على نوعية الخدمة التربوية التى تطرحها هذه النظم ضمن اطار من ضبط تكلفتها وترشيدها .

ونجاح تحقيق مثل هذه الغاية يتأثر بمتغيرات عده لعل من أهمها فعالية عملية تقييم الأداءات التى تتم فى هذه النظم ، باعتبار أن التقييم يوفر القدرة على تحديد معالم الخطوة التالية . فتقدم النظم التربوية وقدرتها على التكيف تعتمد بشكل كبير على مدى عمق ودقة عملية التقييم ونوعها . (٨)

فالتقييم وظيفة ضرورية لكل نظام ينشد التطوير والسعى نحو الأفضل ، فلا يمكن لأى نظام التقدم بصورة صحيحة اذا ما استبعد عملية التقييم المستمر لفعاليات مكوناته . وعملية تقييم المعلم ـ بمعنى تقييم عمله لاشخصه ـ موقف أساسى لأى طموح حقيقى لتطوير النظام التربوى ، لأن التقييم يرمى الى اعطاء فكرة شاملة عن أداء المعلم بقصد التحسين والتطوير .

ان المعلم هو الركن الأساسى فى صلب العملية التربوية ، وهو العامل الرئيسى فيها ، ولايوجد شك حول الدور الرئيسى للمعلم فى أى برنامج للارتقاء بالواقع التربوى . فاذا كانت عملية تقييمه دقيقة وصادقة ، فانها بحد ذاتها مؤشر قوى للدلالة على مدى فاعلية النظام التربوى بمجمله .

وفى استعراض قام به (Rubin ١٩٨٢) للتطورات التى سادت فى الحقل التربوى منذ نهاية الخمسينات يقول " ان أعظم فشل واجهناه ، كان فى عدم تقديرنا لدور المدرس . لقد افترضنا بسذاجه بأنه اذا كان التحديث منطقيا ، وكان هناك احتمال عقلانى لنجاحه ، فلابد وأن النجاح سيكون حليفا لهذا التوجه . وفى حماسنا هذا تجاوزنا الانسان " أى المعلم " فى هذا النظام . لقد توقعنا أن نحصد منهجا فعالا ، ولكننا اكتشفنا بأننا جنينا الوهم ". (٩)

تضفى هذه الآراء احتراما كبيرا على الدور الذى يلعبه المعلم فى العملية التربوية ، وترى

أن أى تجاهل لهذه الحقيقة لن يدفع الاصلاح فى النظام التربوى للأمام • فالمعلم ليـــــس مجرد ناقل للمعرفة ، بل هو نموذج التربية الفاعله من خلال اكساب المتعلمَ قيما وعادات حميدة والتفكير الواعى المنظم ، والتعليل المنطقى السليم ، والتأمل والصبر ، والمثابرة يتوجها الصـــدق وهذه تشكل القاعدة المتميزة للتفكير العلمى الـذى نطمح أن يكتسبه أبناؤنا • فالمعرفة الانسانيـــة تنمو بسرعة وبكثافة ، والفرد لايستطيع التفاعل معها دون منهجية على البصيرة العلميـــة الواعيـــة • (١٠)

لقد أصبحت عملية تقييم الأداء فى المنظمات من العمليات الهامة التى تلجأ اليهـــا الادارة لمساعدة الأفراد على تأدية أنشطتهم بفاعلية ، ولقد مرت عملية تقييم الأداء بمراحل عديدة مـــن التطوير والتعديل فى محاولة لزيادة فعاليتها وموضوعيتها وتحقيقها للأهداف المرجوة من ورائهـــا • ولقد بدأت العملية كأداة تسترشد بها الادارة فى اختيار من يستحق الترقية أو العلاوة النقديـــة ولكن بزيادة الابحاث التى أجريت فى هذا المجال أصبحت عملية تقييم الأداء تستخدم أيضا كـــأداة تدريبية لمساعدة الأفراد فى رفع كفاءتهم وتحسين أدائهـــم •

وبالرغم من ذلك فانه عاده ماينظر الى هذا النشاط باعتباره أحد الأنشطة المرتبطة بـــادار الأفراد فقط ، ونظرا لأن تأدية هذا النشاط على الوجه الأكمل يتطلب نوعا من المعرفة المتخصصة التى قد لاتتوافر لجميع الرؤساء • وبمعنى آخر فانه بالرغم من أن مسئولية تقييم الأداء تقع علـــى عاتق كل رئيس داخل المؤسسات ، الا أن المسئولية الخاصة بوضع الاطار العام للتقييم وعناصـــر تدخل فى نطاق ادارة الأفراد ، باعتبار أنها الادارة الاستشارية المتخصصة فى ذلك • (١١)

ان مجرد وجود نظم للتقييم كجزء مكون فى أى نظام يعتبر أمرا له دلالته من حيـــث أنه يقنع كل من له علاقه بالنظام بأن النظام منفتح وراغب فى التجاوب مع بيئته ، وهو لذلـــك يستحق الدعم والمسانده •

كما أن عملية التقييم فى أى نظام تشكل بعدا هاما من أبعاد ممارسته • فادارة النظـــام وقيادته تستخدم عملية التقييم للوصول الى أفضل قرارات ممكنة تتعلق بادارة العاملين فيها، كمـــا يفيد التقييم كوسيلة تغذية راجعة يتعرف من خلالها العاملون فى النظام على وجهة نظر النظـــام فى أداءاتهـــم •

والتقييم يساعد على التوفيق الهادئ بين متطلبات المجتمعات وما فيها من نشاطات اجتماعيـــة متنامية وبين بنى نظم هذه المجتمعات بحيث يتم احداث تغيير سلس بعيدا عن تعريض هذه النظـــ

للهزات أو التوترات العنيفة . فالتقييم الهادف المستمر يعمل كأداة صيانة وحماية للنظام نظرا لأن التقييم يعنى بالتكيف والتسوية التدريجية للأمور مما يجعل من حدوث التغيير وكأنه أمر طبيعى .

والتقييم قد يستخدم لصيانة التحديث أو لنشره ، كما قد يستفاد منه لتسهيل استخدام المعرفه، Glaser, Abelsan, Garrison, ١٩٨٣ وأحيانا تتم ممارسة عملية التقييم لتوجيه العمليات ، أو للتأكيد للمشرعين والمخططين أن الأمور تسير وفق خطوط سليمة وصائبه، أو لجعل الخدمات متجاوبة ومطواعه للمستفيدين منها . (١٢)

هذا وقد جرت محاولات عديدة لتعريف مصطلح " التقييم " فبين " ستافيلبيهم وآخرون " Stufflebeam and Others ، أن هناك ثلاث محاولات بارزة لتعريف التقييم سادت قبل الستينات من هذا القرن . الأولى اعتبرت التقييم صنوا للقياس . ففى فترة تأثير أصحاب المدرسة السلوكية تم تطوير العديد من الاختبارات المقننة لقياس تحصيل التلاميذ وقياس تكيفهم وشخصيتهم، وما الى ذلك . وهذا توسع ليشمل أدوات الملاحظة والاستبانات وغيرها من الأدوات التى كانت غايتها انتاج بيانات كمية ورقمية Quatifiable Data تتعلق بجوانب معينة فى العملية التربوية ، ثم يتم التعامل مع هذه البيانات الكمية الرقمية احصائيا . (١٣)

والثانية صورت عملية التقييم على أنها عملية مطابقة بين الاداء والأهداف . والغاية من هذا التقييم جمع بيانات والوصول الى معلومات واصدار احكام تتعلق بمدى تحقيق النظام التربوى المعين لأهدافه المرسومة . وبذلك يكون قد حصل نوع من التطور فى عملية التقييم بحيث انتقلت من مرحلة جمع معلومات مختلفة الى مرحلة تركيز على غرض النظام وغايته .

والثالثة فقد ساوت التقييم بالحكم القائم على المهنية والتخصص وهذا اثار تساؤلات حول مدى صدق وموضوعية مثل هذه الأحكام وبالتالى على مدى موضوعية مثل هذا التقييم (Stufflebeam et., 1971)

أما درسل Dressel فيصف التقييم بأنه حكم يتعلق بقيمة أو اجراء أو فرد (Dressel, 1976) وبالرغم من أن هذه التعاريف تشكل تبصرا أفضل من التعاريف

التي سبقتها ، الا أنها لم تؤد الى مفهوم اجرائي واضح لعملية التقييم .(١٤)

فالتقييم السليم ليس مجرد تجميع للشواهد والأدلة ، ولكنه التحليل العلمي الرصين لتلك الشواهد على ضوء الأهداف المتوخاه والمتفق عليها . ولذا فان مصداقية تقييم الأداء تعتمد على مدى ارتباط عملية التقييم بتحليل الأداء فى ضوء هذه الأهداف المحددة وليس على ضوء أية أهداف أخرى . (Taylor , 1971) (١٥)

ويعبر أحيانا عن تقييم الأداء بقياس الجدارة ، ويوضع لهذا الغرض نظام يقوم على تجميع البيانات والمعلومات والاحصاءات الخاصة بقدرة العاملين وخصائصهم الشخصية تمهيدا لاجراء أعمال المفاضلة والمراجعة بينهم بهدف تنفيذ برنامج الترفيع أو الترقية ، والحفاظ على التوازن اللازم بين متطلبات العمل أو الوظيفة وقدرات أو طاقات المعلم الذى يشغلها أو التى سيدفع اليها .

ويستخدم علماء الادارة والمتخصصون كثيرا من المصطلحات المرادفة والمشابهة لاصطلاح تقييم الأداء منها ترتيب الجداره ، ترتيب الكفاءة ، ترتيب الأداء ، ترتيب الأفراد ، اعادة النظر فى أداء الأفراد . كل هذه المصطلحات تلتقى فى المساعدة فى اكتشاف مدى جودة أداء الأفراد لعملهم وتحملهم المسئوليات الملقاة على عاتقهم .

ويحدد على السلمى مفهوم تقييم الأداء فى أى منظمة بأنه التأكد من مطابقة نتائج العمل للأهداف المحددة لذا فان أى تنظيم لتقييم الأداء ينطوى على العناصر التالية :(١٦)

١ـ تحديد الأهداف أو المستويات التى يجب أن يحققها الأداء .

٢ـ قياس النتائج الفعلية للأداء .

٣ـ تحليل النتائج الفعلية ومقارنتها بما كان يجب تحقيقه وتحديد مصادر الفروق .

كما يوضح أن تقييم الأداء يعتبر وظيفة ادارية مستمرة يجب أن تصاحب الأداء الفعلى فى تقييم العمل والنتائج أولا بأول . ولايجب أن ينتظر حتى انتهاء الأداء ثم يبدأ التقييم .

أما المعهد البريطانى للادارة فيعرف قياس الكفاية الانتاجية بأنها عملية تقييم الفرد القائم للعمل وذلك فيما يتعلق بأدائه ومقدرته الوظيفية وغيرها من الصفات اللازمة للقيام بالعمل الناجح .(١٧)

أما منصور أحمد فيعرف تقييم الأداء بأنه عملية الحصول على حقائق وبيانات محددة

من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله ومسلكه فيه فى فترة زمنية محدده وتقدير مدى كفاءته الفنية والعلمية والعملية للنهوض بأعباء المسئوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر وفى المستقبل • (١٨)

ويعرف زكى هاشم تقدير الكفاءة المرادف لمصطلح تقييم الأداء بأنه "تحليل وتقييم أداء العاملين لعملهم ومسلكهم وتصرفاتهم فيه وقياس صلاحيتهم وكفاءتهم فى النهوض بأعباء عملهم الحالى وتحملهم لمسئولية وظائف ذات مستوى أعلى • (١٩)

ويعرف الاداء فى مجال التعليم بأنه قدره تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنيةوتعبر عنها معايير سلوك المعلم وتشتمل على كل مايقوله أو مايعمله المعلم فى أثناء الموقف التعليمى ، وتشمل مايصدر عن المعلم من سلوك أثناء العملية التربوية ويتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر مثل : ادارة الفصل ادارة المناقشة ، الالقاء ، استخدام الوسائل التعليمية ، توجيه الأسئلة ، تخطيط النشاط النفسى ، ادارة التفاعل اللفظى والالقاء • (٢٠)

ويعرف كوران (Koran) الأداء بأنه قدرات تعليمية نوعية تسمى أحيانا بالقدرات الفنية التى يستخدمها المعلم فى الفصل ويعبر عنها بمعايير سلوك المعلم ، أى مايقوله أو يعمله المعلم (٢١) ، بعبارة أخرى مايصدر عن المعلم من سلوك أثناء الموقف التعليمى ويتصل بمسار العملية التعليمية على نحو مباشر أو غير مباشر وذلك مثل :ـ

ادارة الفصل ، ادارة المناقشة ، الالقاء ، استخدام الوسائل التعليمية ، توجيه الأسئلة، تخطيط النشاط الصفى ، ادارة التفاعل اللفظى والتقويم •

ويقوم معيار الأداء على ثلاثة معايير رئيسية هى :

١ـ معيار المعرفة : أى تقدير الجانب المعرفى لدى المعلم •

٢ـ معيار الأداء : أى تقويم جوانب السلوك التدريسى للمعلم •

٣ـ معيار المنتج : أى تقويم قدرة المعلم على التدريس وذلك باختيار تحصيل التلاميذ كمحصلة لتدريس المعلم •

ومن هذا التحديد لمفهوم تقييم الأداء ، فان هناك ثلاثة عناصر تبرز بوضوح :

الأول : أن تقييم الأداء هو تحديد وتقييم لمستوى كفاءة المعلم على سلم تقدير معين طبقـــا لمعايير محدده وموضوعية ٠

الثانى : ان الجوانب التى تكون محلا للتقدير هى فى الغالب :

- الأداء الفعلى للأعمـال ٠
- الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات والتى تكون ذات صلة بأداء العمل أو بالواجبـات الوظيفيـة ٠
- قدرات وامكانيات العامل النمطية منها أو المتعلقة بالخلق والابتكار ، مستواها الحالـى ومدى ملاءمتهـا للقيام بواجبات وأعباء وظائف أخرى أعلى من الوظيفة الحالية التـى يشغلها العامل ٠

الثالث : ان هذا القياس يجب أن يغطى فترة زمنية محددة ومعروفة ومتفقا عليها ، هى فـى الغالب الأعم سنة ، وقد يكون التقدير نصف سنوى أو ثلث أو ربع سنوى ، وقـد يكون شهريا أو أسبوعيا ٠

أى أن تقييم الأداء(Performance Evaluation) ينصرف الى العملية التـى تتضمن قياس كفاءة الفرد بهدف التعرف على أوجه القوة والضعف فى انجازه لواجبات وظيفية مـن ناحية ٠ وتقدير صفاته واتجاهاته السلوكية أثناء ممارسته لعمله من ناحية أخرى ٠

ويختلف تقييم أداء الفرد عن تقييم الوظيفة التى يشغلها ٠ فتقييم أداء الفرد ينصب عليـه مباشرة من خلال جمع بيانات معينة عنه لمدة زمنية محددة ٠ أما تقييم الوظيفة فليس له علاقـة بشاغلها اطلاقا ٠ لأنه يستهدف تحديد أهمية الوظيفة بالنسبة لبقية الوظائف لغرض تحديد اجـر واحد للوظائف المتماثلة الصعوبة ٠ (٢٢)

رابعا : أهمية تقييم أداء المعلـم :

لتقييم أداء المعلم أهمية سواء بالنسبة للمعلمين أو بالنسبة للمؤسسات التعليمية نفسهـا ٠ وفيما يلى توضيح لهاتان الاهميتان :- (٢٣)

(أ) أهمية تقويم الأداء بالنسبة للمعلـم :

يستخدم تقويم أداء الافراد أساسا فـى ترشيحهـم لشغل الوظائف الأعلى ٠ فشـروط شغل هذه الوظائف لاتكفى فى حد ذاتها لشغلها اذا تنافس عليها عدد كبير ممن تتوافر فيهـم

تلك الشروط • حيث يتعين المفاضلة بينهم وفقا لتقدير كفاءتهم من خلال عملية التقييم •

ويستخدم تقييم الأداء أداه للحكم على صلاحية المعلمين الجدد الذين يخضعون لمدة اختبار يتقرر فى نهايتها استمرارهم فى شغل وظائفهم أو الاستغناء عنهم •كما يتخذ تقييم الاداء أساسا للنقل النوعى • وقد يكشف هذا التقييم عجز بعض المعلمين عن النهوض بواجبات وظائفهم • الأمر الذى يفرض نقلهم الى وظائف اكثر اتفاقا مع قدراتهم أو اتجاهاتهم الحقيقية • و يتطلب تقييم الأداء توفر أداه موضوعية تسمح بالتمييز بين الأفراد عند صرف الأجور التشجيعية • أو منح العلاوات والمكافآت •

(ب) أهمية تقييم أداء المعلم بالنسبة للمؤسسة التعليمية :

يعد تقييم الأداء أحد المظاهر الأساسية للسلطة الرئيسية التى يتمتع بها شاغلو الوظائف الاشرافية ، وبالتالى يكفل التزام العاملين بأهداف المؤسسة التعليمية ، وبالأوامر والتعليمات التى تصدر اليهم من رؤوساهم • فتقييم الأداء يتضمن حق الرئيس المباشر فى متابعة أداء المرؤوسين لواجبات وظائفهم ومراقبة سلوكهم والربط بين هذا الأداء وبين الفرص المتاحة لتقدم الفرد أو مايؤول اليه من مزايا ترتبط بتقدير كفاءته •

وتتيح عملية تقييم أداء المعلم الحكم على سلامة العديد من السياسات المستخدمة فى النظام التعليمى•فمن ناحية . تكشف مدى سلامة سياسة اختيار الأفراد بما يتضمنه ذلك من حكم على مدى سلامة تصميم الاختبارات ، وما اذا كانت قد حققت اختيار أفراد أكفاء أو أن الأمر يقتضى اعادة النظر فيها • ومن ناحية ثانية تكشف عن مدى سلامة سياسات التدريب وما اذا كانت قد حققت أهدافها فى تطوير معارف وقدرات ومهارات الأفراد أو لم تحقق• ومن ناحية أخرى تفتح عملية تقييم الآداء باب المراجعة الدورية لسياسات الأفراد وخاصة فى مجالى الأجور والترقيات •

وتسمح عملية تقييم الأداء بتقدير مستوى كفاءة شاغلى الوظائف الاشرافية • فتحليل نتائج تقييم أداء المرؤوسين ومقارنته بنتائج التقويمات السابقة يكشف عن نسبة الاكفاء ونسبة الذين يعانون من أوجه ضعف فى أدائهم • وهو مايكشف بدوره عن جهد الرؤساء فى تطوير مرؤوسيهم سواء عن طريق التوجيه أو التدريب أو التحفيز الايجابى أو السلبى • ويحقق ذلك ترشيد المؤسسه لأساليب وطرق اختيار شاغلى الوظائف الاشرافية •

وتحقق عملية تقييم أداء الأفراد اثارة روح التنافس بينهم • وهو مايؤدى الى زيادة

الانتاجية الفردية والانتاجية الكلية على مستوى المنشأة • وينجم هذا التنافس عن ادراك العاملين بأن المستويات الوظيفية العليا على دراية بجوانب الكفاءة والضعف الخاصة بكل منهم • وهو مايثير الشعور بالاعتزاز لدى الأفراد الاكفاء ويثير الرغبة لدى الاقل كفاءة فى تحسين أدائهم بهدف تغيير الانطباع السلبى للادارة عنهم •

خامسا : أنظمة تقييم أداء المعلم :

تختلف الطرق العلمية الحديثة عن الطرق القديمة فى تحديد العوامل الواجب أخذها فى الاعتبار عند تقييم أداء المعلمين ، وكذا فى التوسع فى عمليات تحليل كل عامل من تلك العوامل تحليلا علميا سليما • والواقع أن الطرق القديمة كانت خلوا من كل تفسير أو تحليل . اذ كانت تقوم على أساس من التقدير العام الذى يضعه رئيس العمل عن مرؤسيه بحسب اعتقاده الشخصى وكثيرا ماكان يخطىء فى الحكم على كفاءة الفرد العامل ، علاوة على أن ذلك يساعد على تغليب العاطفة وانتشار الوساطة والمجاملة وتفشى المحاباة • ولذلك فانها تقابل غالبا بالريبة والشك والنقد والاعتراض من قبل المرؤسين الأكفاء الذين يصيبهم الغبن وجور الحكم الشخصى غير السليم : (٢٤)

كنتيجة لأوجه النقد العديدة التى وجهت الى أسلوب التقييم التقليدى بدأ الكثير من الباحثين السعى وراء اكتشاف طرق أفضل يمكن بها تقييم الأداء على أسس اكثر موضوعية وتبتعد بقدر الامكان عن عنصر التحيز الشخصى الذى يوجد لدى من يقوم بهذه العملية والتى تبتعد بقدر الامكان عن جانب السمات الشخصية لمن يتم تقييم أدائه •

ويمكن أن يتم تقييم أداء العاملين بمقابلة أدائهم مع ثلاثة تناولات مختلفة متوافرة لاجراء التقييم (Robbins, 1983) : (٢٥)

أ — المعايير المطلقه Aboslute Standards : أى التقييم الذى يتم على أساس من معايير محدده ومسبقة الاعداد •

ب — المعايير النسبية Relative Standards : وهنا تتم عملية التقييم على أساس المقارنة بين أداءات العاملين •

حـ — التقييم بالأهداف Objectives : ويقيم العاملون هنا وفق درجة تحقيقهم لأهداف محددة تعتبر أساسية للاتمام الناجح للعمل •

وقد قدم روبنز (Robbins, 1979) نموذج تقييم استفاد فى بنائه من دراسات قام بها سترونج وسميث (Strong & Smith , 1983) فقال أنه يمكن النظر الى عملية التقييم على أنها تضم ثلاث خطوات منفصلة ومتميزة :

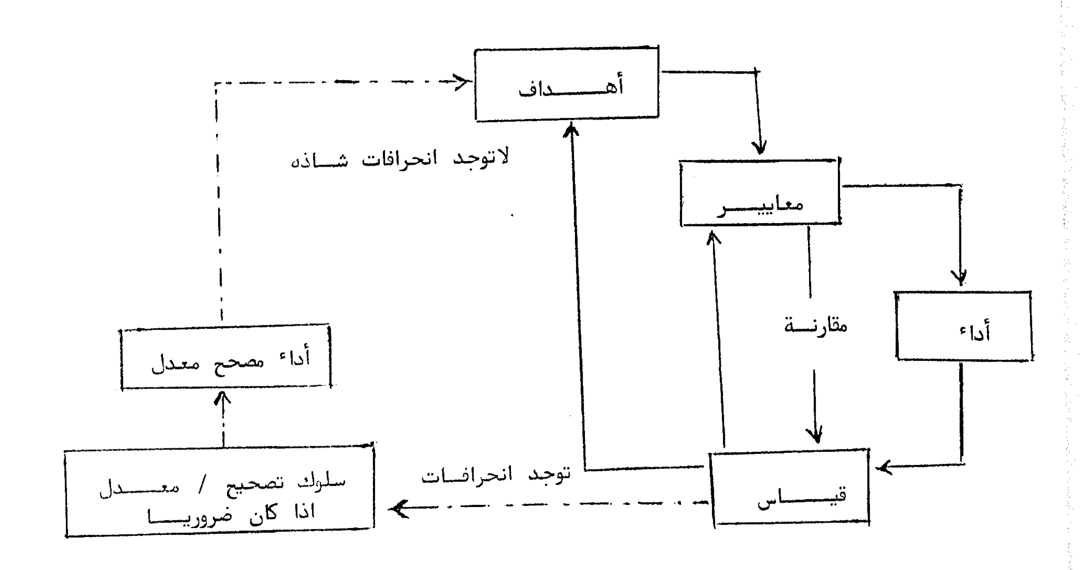
أ - قياس الأداء الفعلى .

ب - مقارنة الأداء الفعلى بأداء نموذج معين لتحديد ما اذا كان هناك فرق .

حـ - تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها ، وذلك من خلال خطوات وافعال علاجية.

ويفترض فى عملية التقييم هذه وجود معايير واضحة ومحدده ، اذ دون هذه المعايير لاتوجد أية قاعدة لمقارنة الأداءات الفعلية .

والنموذج المبين فى الشكل يوضح عملية التقييم ويصف طريقة السير من الأهداف والمعايير عبر القياس والمقارنة والتعديل أو التصحيح ، ثم العودة ثانية الى الأهداف (Strong & Smith, 1968) . (٢٦)



ويشكل القياس بعدا هاما فى هذا النموذج لأنه حتى يصبح فى الامكان تحديد ماهية الأداء الفعلى ، فلابد من توافر معلومات عنه . لذا فان الخطوة الأولى فى عملية التقييم يجب

أن تشتمل على قياس •

وهناك أربعة مصادر للمعلومات تستعمل عادة لقياس الأداء : مشاهدة وملاحظة شخصية، وتقارير احصائية ، وتقارير شفوية ، وتقارير كتابية • غير أن اختيار معايير القياس لاتقل أهمية عن الكيفية التى تستخدم بها • فاختيار المعايير الخطأ قد ينجم عنه خلل وظيفى بارز •

أما الخطوة التى تلى القياس فهى خطوة المقارنة ، وهى عبارة عن تقرير الفرق بين الأداء الفعلى والأداء النموذج للنظام ودرجة الاختلاف بينهما، أما الخطوة الثالثة أو الأخيرة من خطوات عملية التقييم حسب النموذج المشار اليه فهى خطوة التصحيح أو التعديل وهى عبارة عن العمل أو الخطوة التالية التى ستتخذ لتصحيح الانحراف وتقويمه • وهذه قد تشتمل على محاولة ضبط أداء النظام الفعلى وتكييفه ، أو تصحيح المعايير أو القيام بالعمليتين معا •

وهناك نوعان متميزان من الأعمال التصحيحية • الأول آنى وسريع ويتعامل فى الأغلب مع الأعراض • أما الثانى فهو أساسى يغوص فى أعماق الأسباب • وتوصف اجراءات التصحيح الانية بأنها عمليات تهدئة واخماد • أما عملية سبر أغوار الانحراف فتسعى الى احداث اصلاح جذرى لأسباب الانحراف والاختلاف •

وهناك العديد من النظم الحديثة التى تستخدم فى تقييم الأداء (القياس) والتى يمكن حصرها فى النظم التاليـة :

أ — التقديـر

ب — المقارنـة و تشمل الترتيب والتوزيع الاجبـارى •

حـ — القوائـم وتشمل القوائم المرجحة والاختيار الاجبارى •

د — الوقائـع الحرجـة •

هـ — المراجعة الميدانية •

و — التقارير الوصفيـة •

ز — التقييـم بالنتائـج •

وفيما يلى عرض سريع لهذه النظـم :

أ — طريقة التقديـر Rating Scales

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرق واكثرها انتشارا وتتكون من مجموعة من المقاييس

يتم استخدامها فى تقييم الاداء • وقد تأخذ هذه المقاييس شكل النموذج المطبوع الذى يتضمن عددا من الخصائص التى يجب قياسها بالنسبة لكل فرد على حده • ومثل هذه الخصائص عاده ماتنصب على القدرات التحليلية ، الحسم ، القدرات الابتكارية ، القيادة ، المبادأه ، التنسيق والاداء الفعلى داخل الفصل واثناء الدرس •

هذا ويتم قياس كل خاصيه من هذه الخصائص باستخدام مقياس مكون من عدد من النقاط يمثل أحد أطرافه الحد الادنى ، ويمثل الطرف الاخر الحد الاقصى ، وقد يتم التعبير عن النقاط الدنيا والقصوى بمجموعة من المربعات المنفصلة عن بعضها البعض• (٢٧)

وتتميز هذه الطريقة بسهولة الفهم والتطبيق ايضا ، كما أنها تتميز بسهولة وامكانية التحليل الاحصائى لنتائجها واجراء المقارنات بين مختلف المرؤوسين الا أن هناك عددا من مواطن الضعف التى تلتصق بهذه الطريقة • ويتمثل أحد هذه العيوب فى أن الفرق بين أية درجتين متتاليتين قد لايكون له دلالة على الاطلاق • كما يعاب على هذه الطريقة أن نتائجها قد تكون مضلله نتيجة لاستخدام طريقة المتوسط العام فى الحكم على أداء المرؤوس • بمعنى أن هذه الطريقة تفشل فى اعطاء صوره تفصيلية عن أداء الفرد ، الا أنها تصلح فقط في اعطاء الصوره الاجمالية عن هذا الاداء • كما يلاحظ أن كل العناصر موضوع التقييم تتساوى فى الاهمية بينما نجد بالضرورة أن أهميتها تختلف بين الوظائف المختلفة•

ويلاحظ فى العادة أن هذه النماذج تتضمن أيضا مجموعة من الاسئلة المفتوحة والتى تفوق أهميتها فى العادة تلك التى تخضع للتقدير الكمى خاصة فى حل مشاكل العاملين وتنميتهم ، بالرغم من صعوبة الافادة منها فى المقارنة بين أعداد كبيرة من الافراد •

ب ــ طريقة المقارنة : (٢٨)

تستخدم طريقة المقارنة بهدف تلافى بعض العيوب السابق ذكرها فى طريقة التقدير ، وتتضمن هذه الطريقة طريقتين من التقييم وهما :ــ
نظم الترتيب وطريقة التوزيع الاجبارى (٢٩)

١ــ نظم الترتيب :

ترتكز النظم الترتيبية على مقارنة أداء الفرد بأداء بقية زملائه ثم ترتيبه مع زملائه على ضوء تلك المقارنة •

(أ) ترتيب الاستحقـاق : (Order Merit Ranking)

يعد ترتيب الافراد وفقا لجدارتهم من أبسط النظم الترتيبية • فالافراد يرتبـون تنازليا وفقا لمستوى أداء كل منهم •

ويخول هذا الترتيب المقوم سلطة تقديرية واسعة لأنه يحكم على الفرد كوحـدة واحدة بغض النظر عن الفروق المختلفة التى قد توجد بينهم فى كل صفه •

(ب) الترتيب التبادلى : (Alternative Ranking)

يتطلب الترتيب التبادلى تزويد المقوم بقائمة بأسماء الافراد المقرر قياس أدائهـم• حيث يستبعد أولا الافراد الذين لاتتوافرلديـه معلومات كافية عنهم كما يتم تزويـد المقوم بنموذج مقسم الى حقلين ، أحدهما مخصص لأسماء الافراد الاكفاء والثانـى مخصص لأسماء غير الاكفـاء •

وتخول هذه الطريقة أيضا المقوم سلطة تقديرية واسعة • فضلا عن أن صعوبـة التمييز والانتقاء تبلغ اقصاها عندما يصل المقوم الى الافراد ذوى الأداء المتوسط حيـث تصبح الفروق بين كل فردين غير واضحة وغير حاسمة لتحديد ايهما ينبغى ادراجـه فى الحقل الأول وايهما ينبغى ادراجه فى الحقل الثانى •

(حـ) المقارنة الثنائية : (Paired Comparison)

تتبع طريقة المقارنة الثنائية لترتيب العاملين اذ من السهل أن يقـارن المشرف فردا من العاملين بفرد اخر ليحدد أى منهما اكثر كفاءة ، وفى هذه الطريقـة يقارن المشرف كل فرد بجميع الافراد الآخرين كلا على حده ليبين اذا كان أفضـل منهم ثم يجرى الترتيب على أساس عدد المرات التى قيم فيها الفرد بأنه أعلى كفاءة مـن الآخرين ، وطبيعى أن هذه الطريقة تتطلب عملا وجهدا اكبر وأن كانت نتائجهـا اكثر دقـة •

وتعيب طريقة المقارنة الزوجية صعوبة استخدامها كلما زاد عدد الافـراد موضع التقويم • حيث تزداد عدد مرات المقارنة ، كلمـا زاد عـدد الافـراد ومع ذلك يمكن تقسيم الافراد فى مثل هذه الحالة الى مجموعات صغيرة واجراء المقارنـة داخل كل مجموعة على حدة •

وبالرغم من دقة نتائج مثل هذا الأسلوب الا أنه يتطلب الكثير من الجهـد

ويعاب على هذه الطريقة كذلك أنها وان كانت تقوم بترتيب الافراد ترتيبا تنازليا أو ترتيبا تصاعديا . الا أنها لاتقيس الفروق بينهم . فعلى سبيل المثال قد يكون الفرق بين الاول والثانى أقل أو أكبر بكثير من الفرق بين الثانى والثالث .

ويعاب على هذه الطريقة أخيرا أنها تركز على التقييم الاجمالى وليس التفصيلى لاداء الفرد . (٣٠)

٢ـ طريقة التوزيع الاجبارى :

ترمى هذه الطريقة الى تخليص الرئيس من التحيز فى عملية التقييم (الميل الى تقييم المرؤوسين عند الحد الادنى أو الحد الاقصى للمقاييس المستخدمة) . وتعتمد هذه الطريقة على توزيع تقييم أداء الرئيس للمجموعة بشكل يتفق مع منحنى التوزيع الطبيعى وتشير الدراسات الاحصائية للتوزيع العادى أنه فى المجموعة العادية تتفاوت القدرات بالنسب الاتية :

١٠٪ من مجموعة الافراد تتوافر لهم قدرات عالية بدرجة كبيرة .

٢٠٪ ، ،، ،، ، ،، ،، ، ،، ،، أقل .

٤٠٪ من مجموعة أفراد المجموعة متوسطو القدرة .

٢٠٪ أقل من المتوسط .

١٠٪ منخفضو القدرة .

وتعتبر هذه الطريقة مقبوله من وجهة النظر المنطقية حيث لايتوقع أن يكون جميع أفراد المجموعة الواحدة على درجة واحدة من الكفاءة . وبالرغم من ذلك فان هذا المنطق قد لايكون مقبولا من حيث طبيعة أداء المرؤوسين داخل المنظمة المعينة ذلك أن منحنى التوزيع الطبيعى يقوم على أساس الاختيار العشوائى للافراد ، أما الافراد العاملين فى منظمة ما فان اختيارهم لايخضع لهذا الاسلوب العشوائى باعتبار أنهم عينة مختارة وليست عينة عشوائية ، الامر الذى يجعل أداء أفرادها غير متوافق بالضرورة مع فكرة التوزيع الطبيعى. أضف الى ذلك ايضا أن صغر حجم هذه المجموعات من المرؤوسين قد لاتجعلها صالحه على الاطلاق لتطبيق فكرة منحنى التوزيع الطبيعى عليها . (٣١ أ)

والملاحظ أن التقييم والترتيب يتم بالارتكان الى أساس وصفى عام للقدرة بدلا من الاعتماد على مجموعة من الترتيبات الخاصة بكل عامل من العوامل الخاضعة للترتيب .

ويلاحظ أن الأسلوب السابق يحد من خطورة التجاء الرؤساء الى الأساليب اللينة فى ترتيب المرؤوسين (بحيث يعمدون الى رقم تقديراتهم جميعا) ويوفر لنا مفهوما موحداً للتقييم بدلا من الاعتماد على عدة معايير قد تخضع للتحيز الشخصى هذا بالاضافة الى سهولة شرح وتنفيذ النظام .

ولكن النقد الأساسى لمثل هذا الأسلوب يتمثل فى افتراض وجود تقسيم محدد وموحد فى كل جماعة للممتازين ومن هم فوق المتوسط والمتوسطين ومن هم أقل من المتوسط ـ والضعفاء ... مثل هذا الافتراض السابق افتراض خاطئ من أساسه خاصة لو نظرنا الى المجموعات الصغيرة من الأفراد بصفة خاصة . (٣٢)

حـ ـ طريقة القوائم :

تشتمل هذه الطريقة على طريقتين وهما ، طريقة القوائم المرجحة ، وطريقة الاختيار الاجبارى .

(أ) طريقة القوائم المرجحه :

فى هذه الطريقة تعد قائمة للتثبيت Check List تضم مجموعة كبيرة من الجمل والأسئلة التى تصف وتبين طرائق الأداء وأنواع ومستوى السلوك للفرد ، وتعد قائمة خاصة بوظيفة معينة أو فصيلة من الوظائف المتشابهة حيث يتم اعطاء كل عبارة من هذه العبارات وزنا أو قيمة معينة . وعند اجراء التقييم يقوم الرئيس بوضع علامات على جميع العبارات التى تصف وبدقة السلوك الخاص بالمرؤوسين موضع التقييم . ولاشك أن اعداد مثل هذه القائمة أمر يتطلب الكثير من الجهد والمعرفة الدقيقة بالعمل والانماط السلوكية المرتبطة به حتى يتمكن كتابة عدد كبير منها ، حيث تقوم مجموعة من الحكام بعد الملاحظة الفعلية للأنماط السلوكية فى مجال العمل باختيار تلك العبارات التى تنطبق عليها . أى تلك التى تصف هذه الأنماط السلوكية بدقة .

بعد ذلك يتم تصنيف هذه العبارات فى شكل مجموعات التعبير عن التدرج فى مستوى الأداء كنوع من التعبير عن الأداء (من مستوى الضعيف الى مستوى الممتاز) ، ثم يتم اعطاء أوزان محدده لكل منها وفقا لهذا التصنيف . وبالرغم من الموضوعية التامة التى تنطوى عليها هذه الطريقة نظرا لتركيزها على السلوك المرتبط بالعمل

فقط ، الا أنها تتطلب الكثير من الوقت والمجهود والمعرفة الفنية فى الاعداد لها .[٣٣]

(٢) طريقة الاختيار الاجبـــارى :

تتطلب هذه الطريقة ضرورة عمل نموذج خاص لكل مجموعة محددة من الوظائـــف (أى أن هذا النموذج ليس نموذجا عاما يمكن استخدامه لتقييم الآداء المرتبط بأيـــــة وظيفــة) ، بحيث يتضمن مجموعات من العبارات والتى عادة ماتتكون كل منها مـــن أربعة عبارات بحيث تبدو عبارتان منهما ايجابيتين وتبـــدو العبارتـــان الباقيتـــان سلبيتيـن .

وتتم مقارنة الصفات التى اختارها المقوم بالصفات الايجابية المعتمدة لــــلأداء والسلوك الرشيدين والتى تمثل نصف مجموع الصفات التى يتم تزويد المقوم بهـــا . وتتولى ادارة الأفراد — التى تحتفظ بالصفات الايجابية بصفة سرية — اجراء مقارنـــة بين مااختاره المقوم من صفات وبين الصفات المعتمدة بهدف تحديد التقدير النهائى للفرد .

وحيــث أن هذه المعلومة غير معطاة للرئيس فانه يمكن التوصل الى تقييـــم موضوعى للأداء خال من التحيز .

وبمقارنة هذه الطريقة بطريقة الترتيب فانها تعتبر أقلهـــم تحيـــزا واكثرهم دقة . الا أن هذه الطريقة تتصف بالصعوبة وبضرورة توافر المعرفة المتخصصـــة فى الاعداد لهـــا .

وبالرغم من المزايا العديدة لهذا النظام ، الا أن انتشاره كان محدودا وذلـــك لأن تصميم النظام مكلف فى حد ذاته نتيجة وجوب تصميم العبارات التى ينبغـــى أن تناسب متطلبات كل وظيفة على حده فى كل منظمة بمفردها . والى جانب ذلك ، فقــد لوحظ أن هذا الأسلوب برفضه كل من الرئيس والمرؤوس .

د — طريقة الوقائع الحرجــة : (Critical Incidents Method)

تمثلت طريقة الوقائع الحرجة قبل تطويرها فى تسجيل الرئيس المباشـــر للاحداث البارزة فى أداء الفرد سواء كانت ذات طابع ايجابى أم ذات طابع سلبى فـــى سجل معد لهذا الغرض مع تثبيت تاريخ كل منها . وكان الهدف الأساسى من هـــذه الطريقة هو مواجهة أى طعن من الفرد أو من نقابته فيما يتعلق بتقويم أدائه .

ولقد خضعت هذه الطريقة للتطوير بما يكفل وضع مقاييس تقويم للسلوك المعتمد (Behaviorally Ahchored Rating Scales)

ويتطلب انشاء هذه المقاييس تكوين مجموعتين من الأفراد . تتولى الأولى منها تحديد الوقائع المؤثرة فى أداء العاملين وبشرط الا يقل عددها عن خمس وقائع ولايزيد عن خمس عشرة واقعة و تعد هذه الوقائع بمثابة الأبعاد اللازمة للأداء المطلوب ، بينما تعطى المجموعة الثانية جميع الحوادث الايجابية والسلبية أثناء الأداء وكذلك الوقائع المؤثرة فى الأداء التى حددتها المجموعة الأولى لتحديد الحادث الأكثر ملاءمة للواقعة المؤثرة فى الأداء ولبيان ما اذا كان هذا الحادث يمثل ايجابيا أم سلبيا وتعتمد الحوادث التى يتفق عليها (٥٠٪) الى (٨٠٪) من أفراد المجموعتين بحيث تعد الوقائع الحرجة المؤثرة فى التقويم ، كما تعطى مستويات مختلفة لكل واقعة تتيح للمقوم الاختيار بينها . (٣٤)

وتمتاز طريقة الوقائع الحرجة - بعد تطويرها باعتمادها على الواقع وعلى الخبرات السابقة فى اختيار الوقائع المؤثرة فى الأداء . ومع ذلك فانه يعيبها ضرورة انشاء مقياس مستقل لكل مجموعة نوعية من الوظائف مما يؤدى الى تعدد مقاييس التقويم .

ولاشك أن كفاءة هذا الأسلوب تعتمد على ضرورة قيام الرئيس بتدوين تسجيلاته يوميا . كذلك يكون هذا الأسلوب اساسا موضوعيا لاجراء الحوار الموضوعى مع الفرد موضع التقييم وذلك نظرا لخلوه من التعميم والعبارات الغامضة .

ولاشك أن المناقشة تعتبر اكثر فاعلية اذا ما انصبت على تقييم الوقائع وليس على التقييم الشخصى للرئيس لها . كذلك فقد يعتبر هذا الاسلوب طريقة من الطرق التى تستخدم لتنمية القدرات الذاتية للمرؤوسين اكثر من كونه اسلوبا لتقييم الأداء . (٣٥)

ومن جانب آخر يجب التأكد من أن هذا النظام والمجهود المطلوب لانجازه بالشكل المرغوب فيه لايتعدى على عمل الرئيس بحيث يشغله عن مهامه الاشرافية الأساسية . فالمطلوب هو تسجيل الوقائع والاحداث دون الدخول فى تفصيلات حدوثها . كذلك لايعنى السجل الخاص بكل مرؤوس مجرد تسجيل للأخطاء التى يقع فيها ، بل يتضمن كذلك انجازاته ويجب على الرئيس أن يطلع عليها مرؤوسيه ويوجههم فورا الى أساليب التغلب على أخطائهم ويشجعهم على الاستمرار فى انجازاتهم . (٣٦)

هـ - المراجعـة الميدانيـة :

يتصف هذا الأسلوب بعدم قيام الرؤساء بملء أية نماذج ، بل يتم عمل مقابلات لهم من جانب أحد المسئولين فى ادارة الأفراد حيث تنصب المقابلة على الاستفسار عن كافة المعلومات الخاصة بكل مرؤوس لديهم مثل كيفية الأداء ، ومستوى الأداء وما الى غير ذلك. وتؤدى هذه الطريقة إلى اعفاء الرئيس من عبء العمل الكتابى الخاص بتقييم مرؤوسيه فى نفس الوقت الذى تعتبر فيه اسلوبا موضوعيا نظرا لقيام ادارة الأفراد باحكام عملية الرقابة على هذا الموضوع . (٣٧)

و - التقارير الوصفية (Desriptive Reports)

تتضمن هذه الطريقة كتابة المقوم لتقرير يصف فيه أداء وسلوك الفرد ، وتتسم بالبساطة وتعد محاولة للتخلص من تعقيد اجراءات طرق التقويم الاخرى ولكنها تفتقد وجود أى أساس موضوعى للحكم على أداء الأفراد .(٣٨)

ز - التقييم بالنتائج :

ويعتبر هذا الأسلوب من أحدث اساليب التقييم فى المنظمات ويهدف الى التغلب على معظم الصعوبات التى تعترض كل أساليب التقييم السابق الاشارة اليها ، كما أنه يقوم على رؤية جديدة فى الادارة حيث أنه يهدف الى تقوية العلاقة بين الرئيس والمرؤوس، وكذلك توفير مناخ العمل المناسب والملائم للانطلاق . ويمكن تلخيص المعالم الأساسية لهذه الطريقة فيما يلى :(٣٩)

(١) أن يجتمع الرئيس والمرؤوس معا للاتفاق على واجبات الوظيفة وسلطاتها .

(٢) أن يقوم المرؤوس بوضع الأهداف المرتبطة بأدائه بالتعاون مع رئيسه هذا ويقوم الرئيس ايضا بارشاد المرؤوس فى وضع تلك الأهداف التى تتفق وقدراته والتى تتفق ايضا مع احتياجات المنظمة .

(٣) أن يتفق كلاهما مع معايير الأداء وطريقة قياسها .

(٤) يقوم كل من الرئيس والمرؤوس من وقت لآخر بالاجتماع سويا لتقييم درجة نجاح المرؤوس فى تحقيقه لأهدافه ، الأمر الذى قد يؤدى الى احداث بعض التعديلات فى الأهداف الموضوعة .

(٥) يقوم الرئيس بدور ايجابى فى مساعدة مرؤسه وذلك باعطاء المساعدات المستمرة والتى تساعده على تحقيق أهدافه .

(٦) وفى نفس الوقت فان دور الرئيس ينحصر أساسا فى مساعدة المرؤس على تحقيق أهدافه بدلا من الدور التقليدى والخاص باصدار الأحكام عليه .

(٧) تركز هذه الطريقة على تقييم النتائج المرتبطة بالأهداف الموضوعة وليس على الحقائق والسمات الفردية للفرد موضع التقييم .

ويمكن القول بأن المزايا التى يتفوق بها نظام التقييم المبنى على النتائج — عن النظم الأخرى التقليدية — عديدة . ومن بين تلك المزايا مايأتى : (٤٠)

- توفر لكل فرد مقياسا خاصا محددا للأداء مبنيا على أساس السمات الأساسية لوظيفته .
- يركز هذا الأسلوب على المستقبل — الذى يمكن تغييره — بدلا من التركيز على الماضى — الذى لايمكن التصرف حياله .
- لأن هذا الأسلوب يركز على التخطيط المستقبلى ، فانه يوضح المسئوليات وينظم العمل ويحدد المشاكل مقدما .
- يتحول دور الرئيس الذى يتبع هذا الأسلوب من مجرد نقد المرؤوس الى مساعدته على تحسين نتائج
- يتمشى هذا الأسلوب مع المبدأ النفسى الذى ينادى بأن الأفراد يزيد انتاجهم عندما تكون هناك أهداف محدده لفترة زمنية معينه .
- هذا الأسلوب يقوى وينمى من القدرة التعليمية للفرد حيث أنه يمده بالمعلومات اللازمة لاحداث هذا التعلم وذلك عن طريق ما يعرف بارجاع الأثر Feedback
- يقضى هذا الأسلوب على العديد من الشكاوى غير الموضوعية التى يثيرها العاملون عند اتباع الأساليب التقليدية فى التقييم التى تعتمد على السمات والصفات والتقدير الشخصى .
- لايتم التقييم هنا باعتماد الرئيس على نظامه للقيم وأسلوبه فى الترتيب كما فى الطرق التقليدية ، وانما يسمح هذا النظام للمرؤوس بالمشاركة فى وضع الأهداف التى يلتزم بها .

يعطى هذا النظام للمرؤوس دورا هاما فى عملية التقييم ويزيد من درجة تحكمه فى البيئة المحيطة به ويقلل من درجة اعتماده على رؤسائه .

غير أن لهذا الأسلوب عيوبه أيضا • فالمرؤوس قد يسعى الى تحديد أهداف أقل من امكاناته بهدف انجازها بالكامل واثبات نجاحه •

ويجب ألا نفهم من سرد العيوب السابقة أن أسلوب التقييم المبنى على النتائج أسلوب غير سليم ، ولكن مايمكن أن نذكره هنا هو أن هذا الأسلوب يعبر عن أداة نافعة من أدوات الادارة بشرط الا نضع كل تركيزنا على العوامل الخاضعة للقياس مهملين بذلك بعض العوامل الأخرى الهامة • فاذا ما استخدم هذا الأسلوب بعناية فائقة فاننا نجد أن عملية تحديد الأهداف فى حد ذاتها تمثل اطارا جيدا لانجاز الأعمال •

سادسا : مجالات تقييم أداء المعلم وفوائده :

تقييم الأداء عموما يعتبر وسيلة لتحديد الأوضاع الحالية ، وبالتالى فانها مؤشرات للجوانب السلبية والايجابية بالنسبة للشئ أو الشخص موضع التقييم • وعلى ذلك فان تقييم الأداء هو وسيلة تعطى مؤشرات للجوانب السلبية أو الايجابية بالنسبة للمعلم محل التقييم ، فهى تعطى صورة لأوضاع المعلمين خلال الفترة الزمنية التى يغطيها التقييم بهدف معرفة مدى ملائمتها لاحتياجات العمل ، وهى بذلك تستخدم فى تحديد عناصر الامتياز أو القصور فى العاملين على كافة مستوياتهم مقارنا باحتياجات العمل ، ومن ثم تعتبر من أهم الأسباب الصالحة لتحقيق الأهداف الموضوعة •

وهناك عدة استخدامات ترتبط بالتقييم الموضوعى لأداء المعلم تتلخص فيما يلى :—

أ — يساعد النظام الموضوعى فى تقييم الأداء على خلق واستمرار الدافع على العمل لدى المعلمين ، وحتى ان وجد الدافع على العمل فانه قد يتناقص اذا لم يكن هناك نظام موضوعى لتقييم الأداء يعطى كل ذى حق حقه • أضف الى ذلك أنه فى حالة عدم وجود الدافع على العمل نفسه فان الموضوعية فى تقييم الأداء قد تؤدى الى ايجاده •

ب — يؤدى النظام الموضوعى لتقييم الأداء الى القضاء على التحيز الشخصى عند التقييم • ويرجع

ذلك الى أن الموضوعية تفترض وجود مجموعة من المعايير المتفق عليها حين اجراء التقييـــم ، بحيث يصبح هذا التقييم مرآه حقيقية لأداء الفرد .

حـ — يرتبط تقييم الأداء بالنشاط التدريبى ارتباطا كبيرا . وحيث أن الخطوة الأولى من خطـــوات أى برنامج تدريبى تتطلب ضرورة وضع أهداف برنامج التدريب ذاته أولا ، لذلك فانه يجـــــب حصر نقاط القوة والضعف فى أداء المعلمين . ومن هذا يأتى الارتباط بين تقييم الأداء وبيــن التدريب ، وذلك افتراضا أن تقييم الأداء يؤدى فى النهاية الى ابراز نقاط القوة والضعـــــف فى أداء كل معلـــم لعملـــه ، والتى يجب على برامج التدريب أن تتضمن علاجا لها .(٤١)

د — يرتبط التقييم الموضوعى للأداء ليس فقط بالأداء الفردى ، ولكن بأداء المنظمة الاجمالى ، ذلك أن أداء المنظمة ماهو الا نــاتـــج جمع جميع مستويات أداء العاملين بها .

هـ — يؤدى النظام الموضوعى لتقييم الأداء الى زيادة فاعلية الرقابة والاشراف وتحسين مستـــــــوى المشرفين . فعندما يقوم الرئيس المباشر بتقييم أداء العاملين الذين يعملون تحت اشرافـــه ، يحتاج ذلك الى دراسة وفهم الجوانب التى ينصب عليها التقديـــر ومكوناتها وأسلوب قياسهـــــا ، وكذلك كيفية الكشف عنها لدى العاملين ، مما يؤدى الى زيادة فهم المشرفين لطبيعة العمـــل الذى يشرفون عليه والجزئيات التى يتضمنها هذا العمل ، ومدى توافر امكانيات الانجـــــاز الكفء الفعال لدى العاملين ، والمعوقات التى تعترض التنفيذ ، بالشكل الذى يصـــــــل فى النهاية الى زيادة فعالية الرقابة والمتابعة على العمل ، وتحقيق فعالية عملية الاشـــــراف على المعلميـــن .

و — يساعد تقييم الأداء الموضوعى على رفع الحالة المعنوية للأفراد عن طريق ايجاد وسيلة اتصـــــال ايجابية بين الفرد العامل والمشرف والرئيس ، وحسن استخدام الأسلوب الفعال لتقييـــــــم الأداء مما يساعد على انشاء قنوات الاتصال الفعالـــه .

ز — مساعدة الادارة أو المنظمة فى تحليل نواحى الضعف والقصور فى أداء العاملين وبالتالـــــــى دراستها والخروج بحلول جذرية لتدعيم العلاقة بين الموظف والادارة وذلك يؤدى لخلق الثقـــة المتبادلة بينهـــم .

ح — المساعدة فى معرفة وقياس مدى تقدم الأفراد فى عملهم وذلك عن طريق استخدام معاييـــــــر محدده مما يؤدى لدعم الكفاءات ورفع المستوى الوظيفى .

سابعا : مشكلات تقييم أداء المعلـــــــم :

ليست عملية تقييم الأداء سوى المظهر الاساسى لممارسة وظيفة الرقابة فى مجال ادارة الافراد غير أن هذا النوع من الرقابة لايستهدف فقط معرفة أوجه الانحراف بين ماكان مخططا له وبين ماتم تنفيذه فيما يتعلق بأداء الفرد • وانما يستهدف أيضا الحكم على صفات الفرد وسلوكه فى أثنـــاء العمل• ومن الواضح أنه يتعذر القياس الكمى الدقيق لتلك الجوانب مما يعنى بالضرورة تمتـــع المقوم بسلطة تقديرية واسعه فى الحكم على أداء المرؤوسين •

ان أية عملية تقييم لاتخلو من مقابلة بعض المشكلات تتوقف عليها دقتها ، ومـن هـــذه المشكلات : (٤٢) .

أ ـ خـطأ التســاهل Leniency Error أى درجة التساهل التى ينظر من خلالهـــا المقيم للأداء المعين ، حيث يقع سلوك المقيم على متصل قليل التساهل ـ كثير التساهـــل كما هو مبين

قليل التساهـــل .... كثير التساهـــل

متصل خطأ التساهـــل

ب ـ خطأ الهالـه Halo Error أى ميل المقيم للتأثر ببعض جوانب العامل / الفـــرد موضع التقييم أو بخصاله أو بما يرتسم حوله من هاله أو سمعه أو دعاية •

حـ ـ خطأ التشابه Similarity Error أى عندما ينظر المقيم الى من يقوم بتقييمهم مـــن خلال اعطائه اعتبارات خاصة لخصال ذاته الشخصية التى يراها فى نفسه •

د ـ خطأ التوجيه التضخمى Inflationry Pressures فقد شمل التضخم فى السنوات الأخيرة العديد من جوانب حياتنا • فهناك تضخم فى الأسعار وفى الرواتب وكذلك فى طريقة تقييمنـــا للأمـــور •

هـ ـ الحلول الوسط : Central Tendency يميل بعض الرؤساء الى عدم تقييـــــم المرؤوسين عند طرفى المقياس وبذلك يتحازون فى عملية التقييم بتقييم المرؤسين عنـد المنطقـــة المتوسطة من المقياس المستخدم وذلك حتى لايغضب كلا من المرؤوسين والادارة ذاتها ، وحتـــى يكونوا فى منطقة الأمان أو عدم المؤاخذه من كلا الطرفين •

و ـ التحيـــز : Central Tendency

لاشك أن شعور الرئيس تجاه المرؤس يؤثر بشكل كبير على تقييمه له • ويتضح مثـــل

هذا التحيز بشكل خاص فى حالة ما اذا كان الأسلوب المستخدم فى التقييم غير موجود أصلا أو غير واضح المعالم ٠

ز — المؤثرات التنظيمية :

تتأثر التقديرات التى يعطيها المشرف تبعا للسياسة التى تتبعها الادارة العليا بالنسبة للانتفاع بهذه التقديرات اذ أن المشرف يأخذ فى الاعتبار تأثير تقديراته على الأفراد الذين يقيم أداءهم ٠ فاذا أدرك المشرفون أن نتيجة التقييم تبنى عليها الترقية والزيادة فى الأجر نجد أنهم يميلون الى اعطاء تقديرات عالية، الا أن المشرف غالبا يجد من واجبه أن يدافع عن مصالح مرؤوسيه ٠ كما أنه قد تسوء العلاقات بينه وبين مرؤوسيه فيؤثر على مستوى تقديره ٠

وعلى الرغم من أنه يتعذر القضاء على جميع هذه الجوانب السلوكية بصفة مطلقة ٠ الا أنه يمكن الحد منها بأساليب عديدة تشمل :

١ — مساءلة الرئيس المباشر عن الأداء الضعيف لمرؤوسه بعد مرور سنة واحده من تقويمه له ، فليس هناك ثمة شك فى أن شاغل الوظيفة الاشرافية مسئول جزئيا عن الأداء الضعيف لبعض مرؤوسيه لكونه لم يبذل جهدا منذ البداية لتحسين هذا الأداء من خلال التوجيه وتوفير التدريب الملائم له ٠

٢ — مقارنة تقديرات المقوم بتقويم أداء التقسيم التنظيمى الذى يشرف عليه وكذلك بالتقديرات السابقة للأفراد أنفسهم لتحديد أوجه الارتباط والاختلاف وما اذا كان لها مايبررها فى السجلات أو الاختبارات الشخصية للمعلمين ٠

٣ — اتاحة فرصه التظلم للفرد من تقدير أدائه ، على أن يتم تأسيس التظلم على حقائق ثابتة لحجم انتاج العامل أو مدى التزامه بالمواعيد ٠

وينبغى أن يكون هذا التظلم رئاسيا أولا — أى أمام الرئيس الأعلى للرئيس المباشر بما يسمح بمراجعة التقدير ٠ فاذا رفض الرئيس الأعلى التظلم فانه ينبغى أن يكون رفضه مبررا ٠ وان يتاح الطعن فى هذا الرفض أمام لجنة يشترك فيها احد النقابيين وعلى أن يتم ذلك فى مدة قصيرة ٠

٤ — تدريب شاغلى الوظائف الاشرافية على عملية التقييم ٠ ويستلزم ذلك تزويدهم بسياسة المنشأة فى تقييم أداء الأفراد وشرح مقياس التقييم لهم والأخطاء الشائعة التى يرتكبها المقومون ٠

ان عمليات تقييم المعلم تستند فى أساسها على نظرتنا لعملية " توصيف المعلم الجيـــد"، وهى قضية لايجوز أن نجعل الاهتمام بها هامشيا ، كما لايجوز أن نجعلها مسرحا للخبـــرات الشخصية فحسب ، وان كنا لانود أن نستبعد خبراتهم ، ذلك لأن الخبره الشخصية تقع فـــى أدنى مراتب المعرفه الموثوقـة • واذا كانت " المنهجية العلمية " التى تقع فى قمة مراتب المعرفه الموثوقة — على الرغم من تحفظاتنا على هذا التعميم — لاتزال تتعثر فى مجال تقديم تقييـــم علمى للمعلم ، فان هذا لايجب أن يثنينا عن السير فى خطاها لتحقيق ثمارها مهما كانـــت ضئيلة • فوعينا بابعاد مايمكن أن تقوم عليه هذه المنهجية سيجنبنا الوقوع فى الفئة الأولـــى، كما يجنبنا تحاشى القناعات الشخصية وغير العلمية ، وبهذا نتجنب الموقفين الساذج والمتعجرف •

ثامنـا : الاعتبارات الأساسية فى تقييم الأداء :

يتطلب تقييم الأداء ضرورة تقييم تلك الخصائص التى ترتبط بالسمات الفردية ودرجة اسهـــام كل فرد فى الأداء الكلى للمنظمة •وعادة مايتم تقييم السمات الفردية بأسلوب غير موضوعى حيـــث يختلف الأفراد عن بعضهم البعض فى نوع التقييم الذى يعطى لهم • فالاتجاهات التى قد تكـــون مقبولة من وجهة نظر فرد باعتبارها ايجابية قد تكون مرفوضة تماما من وجهة نظر شخص آخـــر باعتبارها سلبية • ويرجع هذا الاختلاف فى العملية الاداراكية ذاتها لكل فرد ، حيث أننا نميـــل الى الحكم على خصائص الآخرين وتقييمها كامتداد لادراكنا لأنفسنا • أما بالنسبة للاسهام الفـــردى فى مجال العمل فانه يمكن قياسها بشكل موضوعى كما أنها تعتبر أحد الأشياء الأساسية التـــى يجب الأخذ بها حين تقييم الأداء • ومن الأمثلة الواضحة على هذا النوع من القياس كمية العمـــل التى يتم تأديتها • وبالرغم من أهمية هذا المعيار فانه قد لايكون واضحا بالنسبة لجميع الوظائف • فعلى سبيل المثال قد تكون أهمية العمل الخاصة بفرد يعمل على آله أمر قابل للقياس الكمـــى الدقيق ، أما ناتج عمل المعلم فقد لايخضع لهذا القياس الدقيق •الا أن هذه الصعوبة لاتعنـــى عدم أهمية بعض المعايير الاخرى التى يصعب قياسها مثل الشعور بالمسئولية ، المبادأة ، التفكيـر الابتكارى ، الجودة ، ••• الى آخره ، نظرا لارتباطها الوثيق بمستوى الأداء ذاته •

وهنا تبرز مجموعة من التساؤلات حول أداء المعلم تحد من امكانية وضع نموذج موضوعـــى لتقييم أدائه وتتطلب ايجاد اطار فكرى مشترك ويتفق حول الاجابات عمـا يلى من تساؤلات : (٤٣)

أ — كيفية التعرف على أن المعلم ملم بأهداف المنهج • وهل يكفى أن يستظهرها أم ماذا ؟

ب — ماهى طرق التدريس المناسبة وهل هناك اتفاق حولها ؟

حـ — ماذا تعنى " متابعة الاعمال التحريرية " وهل اشارة المدرس المألوفة على كراسة الطالب كافية ؟ وهل مثل هذا الأسلوب فاعل فى رفع مردود العملية التعليمية ؟ وهل تحبذ الابحاث التربوية الجادة مثل هذا الأسلوب ؟

د — كيف يكون الاعداد للدرس وهل طريقة الاعداد الكلاسيكية مناسبة ؟

هـ — كيف نعرف بصدق ودقة بأن المعلم يراعى الفروق الفردية ؟ وهل تم تدريب المعلمين على تفهم هذا الموقف التربوى الذى يعتبر حاليا من المواضيع " الساخنة " فى عالم التربية •

و — كيف يتعرف المعلم على المستوى المعرفى للطلبه ؟ أو المهارات المكتسبة ؟ وهل هناك اعداد مستنير للمعلم لقياس ذلك ؟• الاجابة الموضوعية عن مثل هذه الاسئلة ليست يسيرة على من لم يألفوا طبيعة البحوث العلمية ، كما أنها تبدو مزعجه لمن اعتادوا على اعطاء اجابات قاطعة على قضايا معقدة • وتبرز هذه الاسئلة حجم المشكلة المتعلقة بعملية تقييم المعلم والتى نود أن تكون محورية لرفع كفاءته وتحسين مستوى عمله • ان عملية التقييم الحالية تبدو غير مرضية للمتفحص ، واذا استمر مثل هذا الوضع فلا ينتظر تطويرا لعملية التعليم •

وهكذا فان عملية تقييم المعلم لاتزال متحدية ومستعصية بانتظار حلول عملية مرضية• وعلى الرغم من قناعاتنا بعدم توفر الموضوعية لتقييم المعلم ، الا أننا نجد أنفسنا ملزمين بضرورة تبنى البعض من هذه المقاييس مهما كانت محدودة الموضوعية — وذلك لأن التقييم مطلوب فى أية عملية يراد لها التطوير وبفرض اننا نعى هذه المشكلات •

تاسعا : عوامل تقييم الأداء :

يمكن تعريف عوامل تقييم الأداء بأنها الصفات والمميزات التى يتكون منها الأداء الكفء للعامل ،والتى بناء على مدى توافرها فى المعلم وادائه يتم التقدير والحكم على مستوى كفاءته فى عمله الوظيفى •

وتعتبر عوامل تقييم الأداء بمثابة الأساس الذى يجب على الرئيس المباشر اتباعه والتقيد به عند تقييمه لأداء مرؤسيه لأنها تبين له الواجبات والمسئوليات المترتبة على الوظيفة والتى يجب عليه القيام بها والصفات والمميزات الشخصية التى يجب أن تتوافرفيه لكى يؤدى عمله على أحسن وجه •

ويوجد نوعان رئيسيان من عوامل التقييم :

الأول : يشمل الصفات الملموسة التى يمكن تقييمها بسهولة لدى المعلم ، مثل :-

- المواظبة على العمل التى يمكن قياسها من خلال عدد مرات الغياب .

- الدقة فى العمل وذلك من خلال مراجعة عمل المعلم وتحديد الأخطاء التى وقع فيها .

الثانى : وهو الذى يشمل الصفات غير الملموسة والتى يجد الرؤساء صعوبة فى تقييمها ، نظرا لأنها تتكون من الصفات والمميزات الشخصية لدى المعلم ، وهذا يتطلب ملاحظة مستمرة .. وهى يمكن للمقيم أن يلاحظها ويقيمها جيدا ومثل هذه الصفات : (٤٤)

- الأمانة فى العمل .
- معاملة التلاميذ .
- مدى احترام المعلم لزملائه وتعاونه معهم .

ونظرا لأن العمل فى مجال التعليم يتسم بأن كثيرا من جزئياته غير ملموسة فانها تجعل عملية التقييم صعبة وتحتاج الى دراسة واعية وتقييم علمى مدروس للاقلال من عناصر التحيز وتحقيق العدالة والموضوعية فيه .

الشروط الواجب توافرها عند اختيار عوامل التقييم :

هناك ثلاثة شروط رئيسية هى :

١- العمومية :

يجب أن يكون العامل عاما وشاملا لاكبر عدد من المعلمين وليس مقتصرا على أقلية منهم فقط مثل المواظبة على العمل .

٢- امكانية الملاحظة :

وهو شرط مهم للعامل فيجب أن يكون سهل الملاحظة وذلك تسهيلا للقائم بعملية التقييم ولايتطلب وقتا وجهدا كبيرا لتقييمه .

٣- امكانية التمييز :

يجب أن يكون العامل مميزا سواء من حيث المعنى أو التسمية ، والهدف من هذا منع تداخل الصفات مع بعضها البعض ، وذلك لكى تعطى معنى واحد ولاتؤدى الى اعطاء نتائج غير صحيحة أو ازدواجية فى التقييم .

وتفترض عملية تقييم الأداء وجود عامل أو اكثر من عوامل التقييم التى تتخذ أساسا للمقارنة بين أداء الأفراد . ويمكن تقسيم عوامل التقييم الى مجموعتين ، تشمل الأولى منها العوامل المتصلة بالعمل ، بينما تضم الثانية العوامل المتصلة بالصفات والخصائص الشخصية .

ويتعذر القول بوجود حصر شامل للعوامل التى يمكن ادراجها تحت كلا المجموعتين ، وذلك بسبب امكانية تفتيت العامل الواحد احيانا الى عدة عوامل مستقلة وامكانية دمج بعض العوامل .

وفيما يلى توضيح لتلك العوامل :

العوامل المتصلة بالعمل :

١ـ مراعاة مواعيد العمل :

يعد عامل مراعاة مواعيد العمل من العوامل الأساسية التى تكشف قيمة الوقت لدى الفرد وسلوكه ازاءه وانضباطه فى عمله . ويتضمن هذا العامل احترام مواعيد الحضور والانصراف والالتزام بالبقاء فى موقع العمل أثناء ساعاته مع انجاز الواجبات المكلف بها ومساهمته فى الأعمال الاضافية التى تسند اليه والمطلوبة منه . وبديهى أنه يمكن الرجوع الى بطاقة أو سجل مواعيد الحضور والانصراف للحكم على الفرد، وكذلك سجلات الاجتماعات والأنشطة المدرسية .

٢ـ الحرص على أموال المؤسسة التعليمية :

يستخدم هذا العامل فى تقييم أداء جميع الأفراد غير أن مضمونه يختلف باختلاف الوظائف التى يشغلها هؤلاء الأفراد فالحرص على الأموال يتمثل فى المحافظة على المبنى المدرسى وأثاثه وأدواته وفى ترشيد استخدام الموارد المالية المخصصة للمدرسه.

٣ـ المبادرات والابتكار :

ويستلزم هذا العامل مراعاة مايقدمه الأفراد من مقترحات تساهم فى تطوير العملية التعليمية وفيما يتعلق بأساليب العمل واجراءاته وخطواته ويمكن أن تتخذ الفائدة الناجمة عن هذه المبادرات أساسا فى التمييز بين أصحاب المبادرات .

٤ـ درجة الالمام بخطوات العمل واجراءاته :

أ ـ ملم بمادته وتخصصه العلمى .

ب ـ اعداد الدرس : يكتب النقاط التعليمية ، يكتب نموذجا للاسئلة المقدمة ، يعد تساؤلات كمراجعات مناسبة فى فترات متفاوتة ، يعد تسلسلا منطقيا لدرسه، ويحدد التقنية المناسبة .

حـ ـ اداء المعلم وفعاليته : يوضح لطلبته الأهداف الخاصة لدرسه ، يطرح اسئلة

مناسبه ، يثير حماس طلبته بنقاشه ، ينوع من أسلوبه لتغطية الفروق الفردية ، يراجع مايراه مناسبا لعرض المفهوم ، يكرر مايراه مناسبا لتعزيز التعلم ، يعرض المادة العلمية بدقة ، يعرض المادة بتسلسل منطقي ، يخصص جزءا من الوقت للتطبيق ، ويتابع طلبته أثناء التطبيق ٠

د ـ التقويم :

يبنى اختبارات تشخيصية لمعرفة مستويات طلبته ، يبنى اختبارات تحصيلية مناسبة ، يعد سجلا لطلبته الذين يحتاجون مساعدته ، يحدد مايتبعه لتحسين مستويات طلبته الذين يحتاجون مساعدته ، ويقوم ذاتيا حصيلة عمله فى الحصة ٠

عوامل تقييم الأداء المتصلة بالصفات والسلوك الشخصى :

(١) التعاون مع الغير :

يمثل التعاون مع الغير عاملا مهما من عوامل الحكم على سلوك الفرد ، ويتضمن درجة تعاونه مع زملائه واستعداده لمساعدتهم فى انجاز اعمالهم أو الحلول محلهم عند الضرورة حتى مع عدم وجود أوامر أو تعليمات بذلك ٠ كما يشمل التعاون الفرد مع رئيسه واستعداده للعمل ساعات اضافية وللتضحية بوقته من أجل مصلحة العمل ٠

(٢) الصدق :

ويقصد بالصدق فى مجال العمل الصدق فى نقل المعلومات الى الرئيس المباشر حتى لو تعارضت مع المصالح الشخصية للفرد ، والصدق مع الطلاب فيما يتعلق بالجوانب التربوية والتعليمية ٠

(٣) الموضوعية :

وتعنى الموضوعية فى مجال العمل الحياد الكامل عند اتخاذ القرارات ٠ وعدم التأثر بالاعتبارات الشخصية أو بالضغوط التى يمكن أن يتعرض لها الفرد عند اتخاذ القرارات ، وقدرته على السيطرة على عواطفه الشخصية والفصل بينها وبين العمل ، واحترام الحقوق المتكافئة للعاملين معه بالمدرسة ٠

(٤) الموقف الاجتماعى :

متابعة الطلاب الذين يرشدهم أو يحتاجون رعايته بالتعاون مع الاخصائى الاجتماعى ، ويناقش أولياء الأمور ويتابعهم عند الحاجة ٠

(٥) الموقف السلوكـــــى :

ويتضمن هذا العامل مدى احترام المعلم للطلاب وقيامه على خدمتهـــــم ورحابة صدره فى التعامل معهم وكذلك مراعاة الحقوق الكاملة لهم فى التعلم وفق قدراتهم. كما يتصرف بهدوء ، وبضبط فصله ، ويتعامل مع طلابه بموده والفه وينسجم مظهـــره الخارجى مع العادات والتقاليد المألوفـــه .

(٦) الاستخدام السليم للحقوق المقررة :

يعد الاستخدام السليم للحقوق المقررة للفرد مؤشرا مهما على سلوكه . فتمارض الفرد واستنفاذه الكامل لاجازاته المرضية رغم سلامته الصحية . أو اتصال تلك الاجـازات بأيام العطلات والاعياد بصفة دائمة تكشف عن عدم الاستخدام السليم للحقوق المقررة .(٤٥)

عاشرا :- ضمانات ومعايير تقييم أداء المعلـم :

فى محاولة للبحث عن المعايير والشروط الواجب توافرها فى تقييم أداء المعلم يبـــــرز تساؤل هام .. يتمثـل فـــى : (٤٦)

هل هناك معايير واضحة محدده لتقييم عمل المعلـم ؟

اذا كان التقييم يهدف لتمحيص عملية التعليم ، جيده فاعله ، أو غير ذلك ، لتشجيع المعلـم الجيد على الاستمرار فى عمله ، أو لارشاده وتوجيهه للعمل الافضل .

يصبح السؤال الهام هو : هل هناك مواصفات للمعلم الجيد ؟

وهنا تتداخل المواقف ، فمواصفات المعلم الجيد لابد أن تقترن بوجود معايير التقييـــــم ، فاذا كانت هناك معايير حقيقية للتقييم نشأ عنها بالضرورة معايير أو مواصفات للمعلم الجيد .

ونحن نتفق مع القول بأن المعلم الجيد هو ذلك الذى يحقق الاهداف التربوية المرسومـــــة فتعليمه جيد فعال . والمعلم الجيد كان دوما ولايزال مطمحا لكل المجتمعات التربوية . والاهداف الرئيسية للتقييم تتمحور حول البحث عن توصيف لمثل هذا المعلم . ويرى Bruner بـــأن " التعليم الجيد موقف عظيـم " ، وهو يؤكد على أن الصفة الاولى للمعلم هـــى أن يكون " أمينا " وهى صفة مرغوبة والمجتمع ككل مسئول عن البحث عن الحلول التى تيســـر وجود مثل هذا " المعلم الامين " الذى يعتبر الخطوة الاولى والاساسية للمعلم الجيـــــد

ويعرف (Mursell, 1954) التعليم الجيد على النحو الاتى : " التعليم الناجح هو التعليم الفعال • والسؤال الحاسم لايكون حول السبيل أو الاجراء الذى يتبعه المعلم سواء كان قديما أو حديثا ، تقليديا أو معاصرا، فقد تكون كل هذه الاعتبارات قيمة ولكنها ليست جوهرية ، وذلك لأنها وسائل وليست غايات ، والمعيار الجوهرى للنجاح فى التعليم يكمن فى نتائجه " •

ولكن كيف تقاس نواتج التعليم ؟ وهل هناك معيار صادق لمثل هذا القياس ؟

ويرى (Wardhaugh, 1469) أن " المعلم الجيد هو الذى يستطيع أن يستخدم التقنيات المناسبه بصورة فاعله ، وهو الذى يتفحص باستمرار مايعمل • وهو الذى يجتهد للتوصل الى فهم أفضل لطبيعة عمله " • وهى صفات تخضع فى بندها الأول لموقف سلوكى مقبول • أما عملية التفحص والاجتهاد للتوصل لفهم أفضل لطبيعة مايعمله المعلم ، فانها عملية اجتهادية ، لايتوفرفيها الحكم الموضوعى بل يخضع للجدل • فلو استطاع المعلم تفحص عمله باستمرار وبمعايير معينة ، ولوكانت هناك معايير لفهم طبيعة مايعمله لاستطعنا بحق أن نتوصل الى معايير موضوعية لتحديد التعليم الجيد ، وبالتالى فان عبارات " واردو " لاتفى بطموحاتنا للتوصل الى مواصفات موضوعية للمعلم والتعليم الجيد • ولكى يكون مثل هذا التوصيف منطقيا وفاعلا ، وجب أن نعرف مسبقا وبدقة كيف تجرى عملية التعليم فى حجرة الدراسة ••• فهل لدينا عنها معلومات دقيقة ؟ ويجيب (Howsan et al,1981) على ذلك بالقول : " ينبغى أن نعترف بقلة المعلومات المتوفرة لدينا عما يحدث حقيقة فى عملية التعلم أو فى عملية التفاعل فى حجرة الدراسة " فعملية التعليم عملية انسانية ، والمتغيرات المرتبطة بها كثيرة ، ولذلك فان عملية التعليم لفرد واحد لاتحتفظ بنفس شروطها فى كل الأوقات • فالعوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية متغيرة متعددة ومؤثرة حتما فى سلوكه التعليمى وهذا يلقى ضوءا على حجم المشكلة المتعلقة بالتوصيف المقبول للمعلم الجيد •

ويذكر (Wise et al , 1984) ان البعض اعتقد أن دليل التعليم الجيد هو تحصيل الطلبة ، فجودة التعليم تتناسب مع مردوده ، ولكن دراسات وبحوث تالية دلت على أن أغلبية المعلمين (٨٩٪) لايرون فى هذا الاتجاه انصافا لجهودهم • ويستطرد قائلا بأن البحوث التربوية دلت على أن السلوك التعليمى الجيد يتغير وفقا للتغيرات الاقتصادية والعقلية والنفسية، وأن مايمكن تسميته تعليما جيدا أو فاعلا قد تكون له آثار سلبية اذا ماأسئ استخدامه ، وهذا

يحبط الآمال فى تطوير قواعد للسلوك التعليمى تسمح بالتنبؤ بفاعلية التعليم . (٤٧)

اذن فالسؤالان الاتيان : من هو المعلم الجيد ؟ وماهو التعليم الجيد أو الفعـــال ؟ يظلان وللأسف قائمين دون اجابات حاسمة ،ومثل هذا الوضع يطرح اسئلة كثيرة نذكر منها . كيـف اذن يقوم المعلم ؟ وهل هناك معايير واضحة لعملية التقييم ؟ وماهو مدى صدق عملية التقييـم؟ وبالتالى : هل عملية تقييم المعلم " علم " يمكننا تطوير قواعده أو " فن " لايخضع للمعاييـر العلميـة ؟

جـ شروط نجاح عملية التقييم لأداء الأفراد :

ان الهدف الأساسى من عملية تقييم الأداء هى ادراك المؤسسة ممثلة فى الادارة العليا وكذلك الأفراد بمستوى كفاءة عمل الفرد ومقارنة انجازه وانتاجيته بالمستوى الوظيفى المطلـوب والمخطط له،ومن ثم يمكن الوصول الى تحقيق الأهداف العامة للمنظمة .

وكثيرا مايتم اعداد برامج لتقييم الأداء وتنفذ بدقة ولكن عند تحليل النتائج والآثار المترتبـة على عملية التقييم يجد المسئولون أن أعمال التقييم لم تؤدى الى تحقيق الأهداف . معنـى ذلك وجود مشاكل ونقاط يجب أخذها فى الاعتبار عند وضع نظام تقييم الأداء وتنفيذه،ولكـى يتحقق نجاح عملية تقييم الأداء هناك بعض الشروط : (٤٨)

١ـ أن توضح أهداف عملية التقييم للأداء لجميع العاملين وذلك بهدف التعاون الجماعى فـى سبيل تحقيق الرقى بالمستويات الوظيفية مما يؤدى لتحقيق المصلحة والأهداف العامة .

٢ـ وضع تعليمات واضحة للعاملين تكون دقيقة ومفصلة ومفهومه لكافة مستويات الأفراد بالتنظيم.

٣ـ أن تكون الادارة العليا على اقتناع بأهمية وخطورة عملية تقييم الأفراد ومالهذه العمليـة من تأثير ايجابى وفوائد عديدة على المنظمة .

٤ـ أن تكون هناك معايير ثابتة لتقييم الأداء .

٥ـ أن يراعى فى تصميم استمارات وقوائم ونماذج تقييم الأداء الدقة والسهولة والموضوعيـة واحتوائها على معلومات هامة وكافية لتقدير كفاءة الأفراد .

٦ـ أن يكون تقييم أداء الأفراد مبنيا على أسباب موضوعية واضحة،وليست مبنية على جوانـب شخصية أو مجامـلات .

٧ـ أن يترتب على عملية تقييم أداء الأفراد اثار ايجابيـة .

٨ـ أن يترك المجال للعاملين لمناقشة نتائج التقييم والتظلم اذا وقع عليهم بعض الافتراءات، مع وضع ضمانات لحماية الأفراد من أى عبء أو ضغوط ٠

يلاحظ أن عملية وضع معايير تقييم الأداء ليست بالعملية السهلة ، فهى تأخذ الكثير من الوقت والمجهود وتحتاج الى اراء أفراد متمرسين فى العمل وذوى خبرات طويلة ٠ ولكى نضمن صحة اختيار المعايير لقياس أداء الأفراد يجب لهذه المعايير أن تكون دقيقة ومؤشرا متعادلا ، أى أنه اذا تم قياس أداء الأفراد من قبل عدة أفراد فسيكون نتائج التقييم المختلفة موحده أو متقاربه (ثبات ـ موضوعية ـ صدق) مما يتطلب أن يكون الاستخدام متصفا بالموضوعية للأساليب والوسائل المتبعة فى عملية التقييم ٠ وكذلك البعد عن التحليلات غير الموضوعية والتى تؤثر بالسلب على فعالية وسلامة نتائج التقييم ٠

وحيث أن معايير التقييم هى تحديد رقمى أو كمى أو قياسى فالبعض يعتقد بأن وجود معايير كمية تحافظ على سلامة التقييم وتجنب اخطاء وعيوب عملية التقييم الشخصى أو غير العادل أو غير الدقيق ٠ ومع ذلك فيجب أن لانغالى فى دقة وسلامة المعايير الكمية والرقمية دائما ٠وذلك لأن التقدير والحكم الشخصى يأخذ دوره ٠ لذا فقد يختلف الأداء الفعلى عن التقييم الكمى اذا لم يستند هذا النوع من التقييم على شروط ومواصفات المبادىء الأخلاقية والعلمية التى يجب أن تتوافر فى الأفراد المقيمين (المشرفين على أعمال التقييم) وكذلك يجب وضع تحديد واضح للأساليب والاجراءات التى تتبع فى تقييم الأداء ٠

ويمكن تجميع المعايير أو انماط الأداء فى مجموعات منها معايير مادية وكمية ومعايير زمنية، ومعايير وانماط النفقة والعائد ، ومعايير رأسمالية ، ومعايير غير ملموسة أو معنوية ٠

ب ـ ضوابط اختيار عوامل تقييم الأداء وتحديد مستوياتها :

يتعين عند اختيار عوامل تقييم الأداء الربط الدقيق بين العوامل المختارة للتقييم وبين الهدف من عملية التقييم ذاتها ولاينبغى اختيار عوامل تقييم الأداء بطريقة عشوائية أو بمحض الصدفه فى مشاهدات محدده ٠ ويتعين اختيار عوامل التقييم التى تلائم نوع كل نشاط وطبيعة الأعمال التى يشملها ، وهو مايعنى اختلاف العوامل التى تتخذ اساسا للحكم على أداء الأفراد وسلوكهم ٠ ويجد هذا الاختلاف مبرراته فى أن صلاحية بعض عوامل التقييم للحكم على أداء الأفراد بنشاط معين لايعنى بالضرورة صلاحية العوامل نفسها للحكم على أداء

أفراد يمارسون نشاطاً آخر . غير أن ذلك لايعني عدم امكانية اختيار عوامل تقييم مشتركة على مستوى المؤسسة . ولكن مثل هذا الاختيار قد يغفل العديد من العوامل الخاصة بكل نشاط .

وينبغي أن تكون العوامل المختارة مشتركة بين جميع الأفراد الخاضعين لتقييم الأداء . وبالاضافة الى ذلك فانه يلزم توافر عدد من الضمانات التي تخدم في هذا المجال من أهمها :ـ

(١) ضمانات تتعلق بتصميم التقرير : وهذه الضمانات تنصب على ضرورة أن يتضمن التقرير كافة البيانات والمعلومات والعناصر اللازمة لايجاد مقياس ملائم لتقدير الكفاءة يتلاءم مع طبيعة كل مجموعة وظيفية ، ذلك أن عناصر التقدير تختلف أهميتها النسبية من وظيفة الى أخرى ،ولذلك يجب أن نأخذ أوزانا تتفق مع هذه الأهمية .

وبشكل عام فان تصميم التقرير يجب أن يتضمن ثلاثة أقسام : (٤٩)

القسم الأول : تعده ادارة الأفراد من واقع سجلات وملفات الخدمة ، ويتضمن سردا للحالة الوظيفية للعامل .

القسم الثاني: ويعده العامل عن نفسه ، عن منجزاته خلال فترة التقرير ، والأعمال الممتازة التي يرى أن تؤخذ في الاعتبار عند تقدير درجة كفايته ، والصفات والقدرات التي ميزت اعماله ، وأي بيانات أخرى يرى العامل أنها تفيد في هذا المجال .

القسم الثالث: وهو قسم يتضمن المعيار الموضوعي لقياس كفاية العامل ويتضمن عناصر الانجازات، والمواظبة والسلوك والمبادرات ، ووضع الدرجات على هذه العناصر وجزئياتها بشكل يعكس اهميتها النسبية لكل مجموعة وظيفية .

(٢) ضمانات تتعلق بواضع التقرير : وهذه الضمانات تنصب على الرئيس أو المشرف المنوط به وضع التقرير ، وتهدف الى تحقيق الفهم الكامل لعملية التقدير وأهدافها وأسسها الفنية ، والايمان بأهميتها بالنسبة للعامل محل التقدير وللعمل كذلك ، وكذلك أهمية توفير الأدوات والسجلات والبيانات التي تساعده على التقدير . هذا بالاضافة الى تقليل عدد المستويات الرئاسية التي تعقب على تقدير الرئيس المباشر ، بحيث يكون على صلة بالعامل محل التقدير ، ولديه معلومات عن مستوى أدائه بصفة عامة وكذلك عن مستويات الأداء العامة داخل الوحدة الادارية المسئول عنها .

(٣) ضمانات تتعلق بدقة وواقعية التقدير : يجب أن يستند التقدير على بيانات ومعلومات موضوعية ولها أصول ثابتة يمكن للجميع الرجوع اليها مثل معدلات الغياب ، والشكاوى ،

والجزاءات وغيرها • وكذلك وجود معدلات أداء نمطية يمكن القياس عليها •

(٤) ضمانات تتعلق بالعوامل محل التقدير : وهى تتمثل فى اشراك العامل فى عملية القياس عن طريق اعطائه حق ذكر الاعمال والحالات والجوانب الممتازة التى يريد التنبيه اليها لتؤخذ فى الاعتبار عند التقدير • بالاضافة الى تأكيد حق العاملين فى التظلم من تقديرات كفاءتهم ، وتنظيم عملية التظلم وأسلوب الفصل فيه •

ــ من الذى يقوم بتقييم أداء المعلم :

ان المقيم فى ممارسته لدوره التقييمى انما يقوم فى حقيقة الامر بممارسة عملية تربوية ، أى أنه يعتبر مربيا • فنجاحه فى مهمته يتوقف على مايعمله ومايقوم به لتطوير امكانات المعلم • فليس من مسئولية المقيم اتخاذ قرار عن المعلم ، بل ان من مسئوليته أن يحرر عمله مما ألفه ومايحيط به من ضبابية أحيانا ، وان يثقفه ويهيئه لتفهم بيئته وتفهم مختلف المواقف والابعاد التى يحيط بها • (٥٠) ونظرا لاهمية دور المقيم يصبح من الامور الهامة تحديد المسئولية عن تقييم أداء المعلم •

فمن الشائع فى معظم المؤسسات على اختلاف أنواعها أن تقع مسئولية تقييم الاداء الخاصة بالمرؤوسين على عاتق رؤسائهم المباشرين وذلك افتراضا بأن الرئيس المباشر هو الشخص المسئول عن تحديد أهداف ادارته وعن توزيع واجبات العمل ثم مراقبة التنفيذ الفعلى لها •

وقد لاتكون هذه العملية بالضرورة المسئولية للرئيس المباشر • وبصفة عامة فانه كلما تعددت أساليب التقييم كلما أدى ذلك الى توفير عنصر الدقة والموضوعية فى التقييم فى النهاية •

ومما لاشك فيه أن تقييم أداء المعلم يحتاج الى المام وملاحظة ومعرفة لاداء المعلمين من خلال التزامهم بواجباتهم ومسئولياتهم •

والمدرس الاول هو أنسب شخص فى المدرسة تتوافر لديه المعلومات المتدفقة باستمرار عن مدى أداء المعلم لعمله وتحمله لمسئولياته الوظيفية

وهذا الأسلوب فى تقييم الاداء يراه البعض غير متكامل حيث المدرس الاول لو كان هو المسئول الوحيد عن تقييم أداء المعلم فهناك احتمال التحيز والتحكم فى نتائج التقييم ، وقد تدخل معايير غير موضوعية كالعلاقات الشخصية والمجاملات والتحيز مما

يؤثر فى صحة نتائج التقييم .

لذلك فمن المستحسن قيام مستوى ادارى أعلى من مستوى المدرس الاول بالنظر فى نتائج التقييم ومراجعتها وادخال بعض التعديلات وذلك بهدف الحصول على التقييم الموضوعى العادل بما يضمن استمرار العلاقات الودية بين الرؤساء المباشرين والمرؤوسين

و هناك أسلوب اخر فى تقييم اداء المعلم وذلك عن طريق تقييمه بواسطة زملائه وهذا الاسلوب مكمل لاسلوب تقييم المدرس الاول . ويعتمد هذا الاسلوب على تقييم الفرد من خلال تقييم زملائه فالمعلم يتعامل بدون تكلف او تحفظات مع زملائه مما يجعل الحقائق اكثر وضوحا فى تقييم زملائه لدرجة أدائه . وهذا الاسلوب مجدى فى تقليل العيوب التى تؤخذ على أسلوب التقييم بواسطة الرئيس المباشر .

وهناك كذلك أسلوب تقييم المعلمين من قبل طلابهم ، وهذا الاسلوب مفيد لانه يظهر مدى تعاون وقدرة المعلم فى قيادة الطلاب . ولكن يعاب على هذا الاسلوب أن الطالب قد يقيم المعلم من خلال زاوية واحده وهى كيفية المعامله الحسنه من المعلم، وبالتالى يغفل الطالب بعض النقاط الهامه مثل مدى اهتمام المعلم بتحقيق الاهداف العامة للعملية التربوية والتمسك بالقيم السامية .

ويرى البعض فائدة من خلال استخدام اسلوب تقييم الأداء من افراد متخصصين خارج نطاق المؤسسة فهؤلاء المقيمون يكونوا محايدين وليس لهم مصلحه فى اعطاء تقييم غير عادل أو متحيز لاحد المعلمين . ولكن يؤخذ على هذا الاسلوب من التقييم عدم معرفة المقيم الخارجى ظروف وبيئة العمل فى المؤسسة وعدم المامه بالمشاكل والخلافات فى نطاق العمل. وقد يكون هولاء المقيمين قليلى الخبرة أو قد يحصلوا على معلومات اولية فى البداية يبنى عليها نتائج التقييم النهائى وقد تؤثر فى ايجابية التقييم .

وتعتبر عملية اختيار المقيم من النواحى الهامه والحساسه فى نجاح تقييم الاداء لأن المقوم يعتبر هو الاساس فى عملية تقييم الأداء . ويجب أن تتوافر لديه المعلومات الكافية عن اداء وسلوك المعلم المراد تقييم أدائه ، كما يجب ان يتوافر لديه الفهم الواضح والممارسة السابقة لعملية تقييم الأداء. ولضمان عملية التقييم الجيد لابد أن يتوافر لدى القائم بعملية التقييم مجموعة من القدرات والمهارات التى تمكنه من اصدار احكام سليمه على الاخرين . (٥١)

ــ تدريب القائم بعملية تقييم الاداء :

آن نجاح نظام تقييم الاداء يتوقف على مدى سلامة فهم وتطبيق قواعد التقييم، ولذلك أصبح من الاهمية بمكان تدريب القائمين بعملية التقييم لتبصيرهم بكيفية التنفيذ السليم لها وتزويدهم بالمعلومات والارشادات الواجب اتباعها لتحقيق أهدافه .

ــ نتائج عملية التقييم " تحليلها " :

من اهم مقومات عملية تقييم الاداء هى القيام بعملية تحليل لنتائج هذا التقييم وذلك بهدف الحصول على نتائج موضوعية وسليمه وترتيب اثار جديده لها وذلك بهدف توفير الموضوعية فى التقييم اذ يشعر القائم بالتقييم أن تقاريره ستكون موضع مراجعه وتدقيق من قبل الادارة،الامر الذى يجعله اكثر موضوعية وجدية عند التقييم..

ويمكن الحكم على مدى سلامة نتائج التقييم عن طريق :ــ

١ــ معرفة مدى صحة النتائج من خلال ثباتها ويقصد بذلك عدم التفاوت بين النتائج من مقيم لاخر أو لنفس المقيم لفترتين الفاصل الزمنى بينهما قليل ... وذلك لاستبعاد حدوث أى تغيير فى أداء الموظف لسبب ما .

٢ــ التأكد من صلاحية النتائج ويقصد بذلك أن التقييم كان فعلا تقييما للصفات الموضوعة.

ــ سرية وعلنية نتائج تقييم أداء الافراد :

تثير عملية تقييم الاداء المجدى حول ما اذا كان ضروريا ومفيدا الاعلان عما انتهت اليه من نتائج . أم من الافضل احاطة تلك النتائج بالسرية.وثمة ثلاثة حلول محتملة لتلك المشكلة .

الحل الاول : يتضمن السرية المطلقة لهذه النتائج حتى فى مواجهة الفرد الذى تم تقييم أدائه .

ويحقق هذا الحل دعم السلطه الرئاسية . كما أنه يؤدى الى تجنب التوتر فى علاقة الرئيس المباشر بمرؤوسه فى حالة ما اذا كانت نتيجة التقييم فى غير صالح المرؤوس . غير أن هذا الحل ذا طبيعة صورية . لأن الفرد وان لم يعلم بنتيجة التقييم فانه يلمس اثاره فى النهاية سواء فى موضوع الترقية

أو الحوافز أو غير ذلك من الموضوعات • يضاف الى ذلك أن السرية لاتحقق أهم أهـــــــداف عملية التقييم وهى احاطة الفرد بأوجــه القصور فى أدائه ومساعدته على علاجهـا • كمـا أن السريـة تحيط عملية تقييم الأداء بالشك وتؤدى الى ترقب وقلق الفرد نفســه وهو مايؤثر على انجازه لعمله •

أما الحل الثانى فيتضمن العلنية المطلقة لنتائج التقييم وذلك باعلانــه للفرد الخاضـــع للتقييم وكذلك لزملائــه كافــة ويتميز هذا الحل بما تفرضــه العلنية على المقوم من مراعاة الموضوعية فى الحكم على الأفراد • غير أن العلنية المطلقــة تمثل تشهيرا بالأفراد الذين جاءت نتائج التقييـم فى غير صالحهم ، وهو مايرغمهم على اتخاذ موقف دفاعى يميل الى التشكيك فى عدالة هذه النتائـــج مما يؤدى الى توتر العلاقات بين الطرفين • كما أن المقوم نفسه قد يخضع لردود فعـــــل العاملين فى اعتباره عند الحكم على أداء المرؤوسيــن •

ويعد الحل الأخير بمثابة حل توفيقى يجمع بين السرية والعلنيــة ويؤدى هذا الحـــل الى اعلام الفرد الخاضع للتقييم فقط بنتيجــة تقييم أدائه • على أن تبقى هــذه النتيجــة ســـرا بالنسبة لزملائــه • أى أن هذا الحل يسمح بالعلنيــة النسبة بهدف عدم احــراج من جاءت نتيجة أدائــه سلبيـــة •

وعلى الرغم من جميع أوجــه النقد التى توجه الى علنيــة تقييم الأداء فان هذه العلنيـــة تبقى – على الأقــل من وجهــة نظرنا – أفضل الحلول وخاصة عندما ترتكــز عملية التقييـــــم على جوانب كمية يتعذر افكارهــا مثل معدلات الانتاج والانتاجية حيث يصعب منازعــة نتيجـــة التقييم • فالسرية تثير حب الاستطلاع والترقب ، فضلا عن أنــه نادرا مايتــم الاحتفاظ بنتائـــج التقييم بصفة سرية كامله ، اذ أنه من الأفضل مواجهــة ذوى الأداء الضعيف بالحقائق والسعـــى الى تطوير أدائهــم ، فضلا عن أن العلنية تمثل قوة ضاغطة على المقوم لأنه سوف يكون ملزمـــا بالدفاع عن تقديراتـــه •

الهوامـــــش

١ــ تيسير الكيلانى واياد ملحـم ، التوجيه الفنى فى اصول التربية والتدريب ــ بيروت مكتبــة لبنان ١٩٨٦ .

٢ــ عرفات عبد العزيز سليمان ، استراتيجية الادارة فى التعليم ، دراسة تحليلية مقارنه، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ، ص ٣٠٩ ــ ٣٠٠

٣ــ ، المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة ، القاهرة ، مكتبـة الانجلو المصرية ١٩٧٧ ، ص ١١٧ ــ ١١٨

٤ــ عمر محمد خلـف ، اساسيات الادارة والاقتصاد ، دراسة تحليلية مقارنة ، الكويـت دار ذات السلاسل للطباعة والنشر ١٩٨٦ ص ١٠١ ــ ١٠٣

٥ــ محمد صديق حمادة سليمان ، الوعى التربوى للمعلم والعوامل المؤثرة فيه ، رسالة الخليـج العربى ، العدد الحادى والعشرون ، السنة السابعة ١٩٨٧ ص ٦١ ــ ٦٣

٦ــ سامى عبد الله حصاوية ، اساسيات فى الادارة المدرسية ، عمان ، شقير، وعكشة ١٩٨٦ ، ص ١٦٩

٧ــ المرجع السابق ص ١٧٢ ــ ١٧٣

٨ــ هانى عبد الرحمن صالح الطويل ، الادارة التربوية والسلوك المنظمى ، الاردن ، عمـان ، شقير وعكشة ، مطبعة ليبايكم ١٩٨٦، ص ٣٤٩ .

٩ــ المرجـع السابــق ص ٣٥٦

١٠ــ المرجع سابــق ص ٣٥٠

١١ــ حنفى محمود سليمان ، الافراد ، دار الجامعات المصرية ، ص ٣٣١

١٢ــ هانى عبد الرحمن الطويل ، مرجع سابق ، ص ٣٥٨

١٣ ــ المرجع سابــق ص ص ٣٥٠ ــ ٣٥٢

14- Dressel.P.L., Handbook of Academic Evaluation Assessing Instituional Effectiveness, Student Progress.

15- Taylor Ceorge (ed.), The Teacher as Manager London. National Council For Educational Technology 1970 . P.71.

١٦– على السلمى " ادارة الافراد لرفع الكفاءة الانتاجية " دار المعارف – القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٣٣٠

١٧– حمدى امين عبد الله ، ادارة شئون الموظفين ، اصولها وأسبابها ، دار الفكر المصـــرى ، القاهرة ، ص ١٦٨ .

١٨– منصور احمد منصور ، المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة ، الكويت – وكالة المطبوعات، ١٩٧٩ ، ص ٢٣

١٩– عبد الكريم محمد هاشم ، قياس كفاءة العاملين ، بحث منشور ، مجلة الادارة ، المجلـــد الرابع عشر ، العدد الثانى ، اكتوبر ١٩٨١ .

20- Flanders, Ned, A,. Analyzing Teaching Behavior " (London, Addison - Wesl Publishing Company 1970 -P. 20.

21- John J.Koran Jr, " The Use Of Modeling, Feedback and Practice Variables To Influence Science Teacher Behavion " Seience Education; " (5613) by jonon willey and Sons, inc 1972 P.P. 285 - 291.

٢٢– فؤاد محمد عبد المنعم الجميعى ، الاسس التطبيقية لوظائف ادارة الافراد ، كلية التجــــارة والاقتصاد بجامعة صنعاء . ص ٣٥٩ سنة ١٩٩٠

٢٣– المرجع السابق ص ٣٩٩

٢٤– ماهر عليش ، ادارة الموارد البشرية ، الكويت ، وكالة المطبوعات . د.ت. ص ٤٦٩.

25- Robbins - Stephen, Organizational Behavior" Concepts Controversies and Applications. Englwood Cliff, N. d Prentice - Hall Inc. 1985 P. 432.

26- Strong, Earl. P. and Robert D. Smith, Management Control Models N.Y: Holt Rinehart and Winston, 1968, P 61

٢٧– حنفى محمود سليمان الافـــراد، دار الجامعات المصرية . د.ت ، ص ٢٣٨

٢٨– المرجع السابق ، ص ٢٣٩

٢٩– فؤاد محمد عبد المنعم الجميعى ، مرجع سابق ، ص ٣٤٥

٣٠– حنفى محمود سليمان ، مرجع سابق ص ٢٣٩

٣١ـ عبد الرحمن عبد الباقي عمر ، ادارة الافراد والعلاقات الانسانية ، مكتبة عين شمس، ١٩٩٠ ص ٣٤٦ .

٣٢ـ ابراهيم العمري ، ادارة الافراد والتطوير التعليمي ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٤، ص٢٩٦.

٣٣ـ عبد الرحمن عبد الباقي عمر ، مرجع سابق ، ص ٣٤٤

٣٤ـ فؤاد محمد عبد المنعم الجميعي ، مرجع سابق ، ص ٤٢٨

٣٥ـ حنفي محمود سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٤٣

٣٦ـ ابراهيم العمري ، مرجع سابق ، ص ٣٠٠

٣٧ـ حنفي محمود سليمان ، مرجع سابق ص ٣٤٤

٣٨ـ فؤاد محمد عبد المنعم الجميعي ، مرجع سابق ، ص ٤٣٦

٣٩ـ حنفي محمود سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٤٦

٤٠ـ ابراهيم العمري ، مرجع سابق ، ص ٣١١

٤١ـ قطب شعيب ، تقييم أداء القوى البشرية ، بحث منشور بمجلة الادارة ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني اكتوبر ١٩٨٦ ، ص ٥٥

٤٢ـ هاني الطويل ، مرجع سابق ، ص ٣٥٦

٤٣ـ عادل ياسين ، عبد الله الشيخ ، تقويم أداء المعلم ، مجلة العلوم الاجتماعية ، تصدر عن جامعة الكويت ، عدد خاص ١٩٨٨، ص ١٣٤

٤٤ـ قطب شعيب ، مرجع سابق ، ص ٦١

٤٥ـ فؤاد الجميعي ، مرجع سابق ، ص ٤١١

٤٦ـ عادل ياسين ، عبد الله الشيخ مرجع سابق ، ص ١٢٠

٤٧ـ المرجع السابق ، ص ١٢٢

٤٨ـ محمد محسن أسعد ، دراسة تحليلية عن تقييم أداء الأفراد في الحكومه ، بحث منشور، مجلة الادارة ، المجلد الثامن عشر ، العدد الثالث يناير ١٩٨٦ ، ص ٣٠

٤٩ـ عبد الكريم محمد هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٠١

٥٠ـ هاني الطويل ، مرجع سابق ، ص ٣٥٤

٥١ـ حنفي سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٣٦

المبحث الثالث

منظومة آداء المعلم ونماذج تقويمها

اعداد

د٠ شاكر فتحي

منظومة أداء المعلم ونماذج تقويمهـــــا

تمهيـــد :

يبدو من الامور المؤكـدة أن دور المنظمات التعليمية فى التنمية البشرية يتعاظم يومـــا بعد يوم ، ولعلنا لانتجاوز الحقيقة اذا ذكرنا أن المنظمات التعليمية تعتبر احدى المؤسسات الاساسية المعهود لها بمهمة التنمية البشرية . لذا أصبح من المحتم على هذه المنظمات أن تضـع وتنفذ السياسات اللازمة لتحقيق التنمية البشرية الفعالة ، كما يجب عليها كل فترة زمنية أن تجيب عن عدة تساؤلات :

مامقدار الفجوة بين المنجز والمستهـدف ؟

ما المتغيرات الاساسية التى حكمت حركة العمـل ؟

ما متغيرات المرحلة الانية والمرحلة المستقبليـة ؟

كيف يمكن تعديل استراتيجيات العمل من أجل مسايرة المتغيرات المستجدة والمتوقعة ؟

ويركـــز الغرض من طرح هذه التساؤلات فى تحديد بعض الاحكام عن طبيعة أهـــداف المنظمات التعليمية وحدود قدرتها ووتيرة حركة العمل وكل مايتصل بذلك من متغيرات ومحـــددات . فلايمكن بأية حال الحديث عن سياسات واستراتيجيات المنظمات التعليمية فى مجال التنميـــة البشرية دون القيام بعمليات تقويم مستمرة لهذه المنظمات ككل متكامل ، أو بــدون القيام بتقويــم مستمر لاداء المعلمين باعتبارهم جزءا لايتجزأ من تلك المنظمات بل عماد حركتها ، وذلك من أجـل تحديد ايجابيات هذه السياسات والاستراتيجيات وسلبياتها ونقاط الانطلاق عبر المراحل المختلفـــة للعمل ، وكذلك التوصل الى معايير موضوعية لقياس جوانب الكفاءة المنشودة فى المعلم .

أولا : منظومة أداء المعلـــم :

ليس المعلم مقدما لبرنامج تعليمى أو ساردا لمقولات أدبية أو ناقلا للمعرفة والثقافة فحســب، ولكنه أيضا مرب فاضل ، وراع لتنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية الفعالة ، ومفجر لطاقاتهم الابداعية. لذلك تتنوع أنشطته الادارية التى يمارسها داخل المدرسة من أجل تحقيق الاهداف التربوية المنوطـة بالمدرسة . وتتركـــز هذه الانشطة — من جهة — فى تحديد الاهداف التعليمية تحديدا دقيقـــا يفيد فى توجيه المعلم فى العملية التعليمية ويمكنه من تحديد مسار نمو التلاميذ ، ومن جهة أخرى فى تخطيط المواقف التعليمية ، وذلك من خلال مشاركة المعلم مشاركة فعالة فى تصميم المنهج الدراسـى

وفق حاجات التلاميذ وقدراتهم ومشاركته فى وضع الأنشطة المصاحبة للمنهج • ومن جهة ثالثة بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى سواء بين المعلم وبين المستويات المختلفة للتنظيم الادارى بالمدرسة أو بينه وبين تلاميذه ، أو بينه وبين المجتمع المحلى من أجل نقل القرارات والآراء وتبادل البيانات والمعلومات والأفكار وحلول المشكلات التى تواجه المدرسة أو البيئة المحيطة، وأيضا نقل سياسات المدرسة الى المجتمع المحلى ونقل متطلبات المجتمع المحلى الى المدرسة • ومن جهة رابعة توجيه التلاميذ وارشادهم ، وذلك من خلال تشكيل سلوك تلاميذه بما يحقق الأهداف التعليمية وبما يتفق مع أنماط السلوك المرغوبة والقيم المبتغاة • ومن جهة أخيرة قيام المعلم بتقويم البرامج الدراسية لأن ذلك يفيد فى توفير المعلومات اللازمة لتطوير العملية التعليمية •

ولاشك أن أداء المعلم لابد أن يعكس مدى ممارسة المعلم للأنشطة الادارية الموكولة اليه سواء داخل الفصل المدرسى أم داخل المدرسة ذاتها ، ولعلنا لانتجاوز الحقيقة اذا ذكرنا أن هذه الأنشطة تشكل أركانا أساسية فى أداء المعلم لايمكن التغاضى عنها •

والنظرة النظامية لأداء المعلم تبين أنه منظومة قائمة بذاتها لها علاقات متبادلة مع المنظومات الأخرى للنظام التعليمى • وفى الوقت ذاته فان منظومة أداء المعلم تتكون من عدة نظم فرعية متفاعلة فيما بينها • وذلك من خلال العلاقات التأثيرية المتبادلة بينها • وعلى وجه العموم تتمثل هذه النظم فيما يلى :ـ

١ـ نظام الأهداف :

يضم هذا النظام عدة أنواع من الأهداف ، أولها الأهداف العامة للتربية ، وثانيها أهداف المرحلة التعليمية ، وثالثها أهداف الاشراف التربوى ، رابعها أهداف المنهج الدراسى، وخامسها أهداف الصف الدراسى ، وسادسها أهداف الموقف التدريسى •

وعلى الرغم من أن كل من المشرف التربوى والمعلم يعتبر معنيا بهذه الأنواع من الأهداف لأنها توجه أداءهما ، الا أن جوهر عملهما ينصب أساسا على نوعين هما الأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسى والأهداف المتعلقة بالموقف التدريسى ، اذ يشترك كل من المشرف التربوى والمعلم فى تحديد هذين النوعين من الأهداف فى صورة وصف للنواتج المتوقعة خلال فترة زمنية محدودة ، ومن جهة أخرى تحديد الأساليب والوسائل والاجراءات اللازمة لتحقيق هذين النوعين من الأهداف ، ومن جهة ثالثة اعداد الوسائل اللازمة للتقويم المرحلى والتعرف على مدى التقدم فى كل مرحلة ، ومن جهة رابعة دراسة النتائج التى تم التوصل اليها

ومقارنتها بالنواتج السابق تحديدهـا . (١)

ويتبين من ذلك أن العمل فى هذا الاطار يعتمد على صورة ديمقراطية. قوامها الشعـور بالالتزام ، حيث يشترك كل من المشرف التربوى والمعلم فى صياغة الأهداف. ومن هنا يكـون التزام كل منهما بالعمل والاجادة فيه ، ومن ناحية أخرى يشعر كل من المشرف التربوى والمعلـم بالمسئولية الذاتية فى تحقيق هذه الأهداف ، وهذا يعنى تقويم الذات للتعرف على الايجابيـات والسلبيات فى مسار العمل فى اطار الأهداف . ومن خلال ذلك تسود روح التعاون وروح الجماعـة بدلا من روح الفردية ، فيقبل كل من المشرف التربوى والمعلمين على العمل من أجل بلـوغ الأهداف لأنهم يعتبرونها خاصة بهم حدودها لأنفسهم ويسعون للتقدم نحوها . ومن هنا يتسنـى مساءلة المعلم وتقويمه على أساس مدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب الفترة الزمنية المحددة .

ورغم أهمية نظام الأهداف واتخاذه كمحور من محاور تقويم أداء المعلم ، الا أن هنـاك بعض التحفظات التى تثار حول مدى جدية هذا المحور ومدى امكانية التطبيق الدقيق له فى الواقـع العملى ، وتتمثل هذه التحفظات فى جانبين أساسيين ، هما : (٢)

الجانب الأول : التشكيك فى امكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسى من جهـة والمتعلقة بالموقف التدريسى من جهة أخرى ، وربما يعود ذلك الى الأهـداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية وتعدد متغيراتها وصعوبة التحكم فيهـا ، أو الى المشرف التربوى والمعلمين أنفسهم من حيث التفاوت فى درجة ادراكهـم لهذه الأهداف ومتغيراتها ، أو من حيث استعداداتهم ورغباتهم فى ادراك ذلك .

الجانب الثانى : التشكيك فى امكانية قياس هذه الأهداف وقياس عمليات الانجاز الخاصة بها ، وذلـك اما لصعوبة تحويل بعضها أو بعض مايتم تنفيذه منها الى مقاييس ومعايير كميـة محددة ، أو لصعوبة حصر المتغيرات (وخاصة السلوكية البيئية الخارجيـة) التى لها صلة بعمليات الانجاز أو تحديد اثار كل منها ، أو لصعوبة حصـر وتحديد درجة الاهتمام التى ينبغى على الادارة والمعلمين والمشرفين التربويـين أن يعطوها لأهداف الاشراف التربوى وأهداف الصف الدراسى وأهداف المنهـج الدراسى وأهداف الموقف التدريسى وأهداف المجتمع وأهداف المعلمين .

ولاشك أن هذه التحفظات ذات أهمية والواجب أخذها فى الاعتبار ولاتعتبر هذه التحفظات معوقـا فى تقدير أداء المعلم ، ولكنها تفرض مزيدا من التحديات أمام الجهات المعنية بتقويم أداء المعلـم

لتبذل مزيدا من الجهد من أجل أن تمتلك تصورا متكاملا عن شكل العمل وأهدافه ومقتضيات انجاز ذلك بالفعالية المطلوبة .

ويبدو مما سبق أن بناء الأهداف يعد خطوة مهمة لتحسين التدريس والتعليم داخل الفصل المدرسى ، ومن جهة أخرى التأكيد على الأهداف الأساسية التى يتبناها النظام التعليمى . الأمر الذى يقودنا الى القول بأن نظام الأهداف يمكن اتخاذه واحدا من معايير تقويم أداء المعلم ، ولكى يتم بناء نظام فعال للأهداف يجب مراعاة مايلى : (٣)

أ — عقد لقاءات دورية بين المشرف التربوى والمعلمين لاجراء تحليل موضوعى وعلمى للأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية وأهداف الاشراف التربوى ، من أجل توحيد الفكر بين المشرف والمعلمين وأيضا لضمان تبنى سياسة تعليمية عامة على مستوى المجتمع .

ب — دراسة مختلف المناهج الدراسية كل حسب تخصصه من أجل تبين مدى التقارب بين مضمون المنهج والأهداف التى حددها له المشرف التربوى والمعلمين .

جـ — تدريب المعلم على صياغة أهداف نوعية صفية بحيث يتبناها المعلم كأهداف تختص بصف ما دون غيره من الصفوف ، وذلك بسبب اختلاف قدرات المعلمين وأيضا اختلاف قدرات تلاميذ صف عن أمثالهم فى صف اخر .

د — تدارس الامكانات المادية والبشرية داخل المدرسة وخارجها ، والكفيلة بمساعدة المعلم على بلوغ أهدافه بالاشتراك مع تلاميذه .

هـ — التخطيط والاعداد الجيد لأساليب الملاحظة التى يمكن من خلالها للمشرف التربوى أن يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بأداء المعلم .

و — تحديد مستويات التمكن التى تعد معايير للحكم على مستوى كل معلم فى الأداء التدريسى.

ز — متابعة وملاحظة المعلم فى عديد من اللقاءات حتى تكون المتابعة متواصلة فتؤدى الى اظهار صورة شاملة للمعلم .

ح — تحليل البيانات التى يتم الحصول عليها والتعرف على النواحى الايجابية والسلبية فى أداء المعلم .

ط — عقد لقاءات مع المعلمين لمناقشة الاتجاهات العامة لمستويات أدائهم ، ومدى اتساق هذه الاتجاهات مع النواتج المستمدة من الأهداف ، ومدى جدوى استخدام هذه النواتج فى التقويم

الذاتى لكل معلم • ومن خلال التغذية المرتدة يعدل كل معلم من آدائه ، كما يمكنه تعديل النواتج المستمدة من الأهداف بناء على الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية •

ى — يبدأ المشرف التربوى والمعلمون فى مراجعة الأهداف والنواتج المستمدة منها فى ضوء ماتكشف عنه الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية ، وبذلك يمكن تدعيم الايجابيات وتلافى أوجه القصور من خلال فريق متعاون ومتكامل من المشرف التربوى والمعلمين •

٢ — نظام معدلات الأداء :

بات من المتفق عليه أنه لايمكن قياس كفاءة المعلمين والمنظمات التعليمية فى تحقيق أهدافها دون وضع معدلات أداء لجميع أعمال هؤلاء المعلمين وتلك المنظمات من أجل قياس انتاجيتهم التى تعكس بدورها عملية تحقيق الأهداف سواء كما أم نوعا : وعلى وجه العموم يمكن تعريف معدلات الأداء على أنها " الوصف المكتوب لمدى الجودة التى يجب أن يؤدى بها الفرد الأعمال المحددة التى تتضمنها وظيفته ، والتى تتوقعها الادارة منه ، وذلك على وجه مرض للغاية ، وفى ظل ظروف العمل الحالية ".(٤)

ويفهم من هذا التعريف عدة أمور ، أولها يجب أن تكون المعدلات المكتوبة مسجلة كتابة حتى يمكن تعميمها وحتى يتفهمها الرؤساء والمرؤسون • وثانيها أن تتضمن هذه المعدلات مدى الجودة التى يجب أن يؤدى الفرد بها العمل الموكول اليه • وثالثها يجب أن تنصرف هذه المعدلات الى الأعمال المحددة التى تتضمنها الوظيفة دون المسئوليات والواجبات العامة غير المحددة • ورابعها أن تصف هذه المعدلات الأداء المحقق لغاية العمل وهى لاتبغى الكمال فى الأداء أى أنها تحدد مستوى الأداء الذى يتوقعه المسئولون عن العمل من العاملين مع رضاء الادارة عنهم ، وخامسها أن توضع هذه المعدلات فى ضوء الظروف القائمة والتى يعمل الأفراد فى ظلها ،أى واقعية وليس فى ظروف مثالية نموذجية غير محققة حاليا.(٥)

ولما كانت معدلات الأداء بمثابة مقاييس يصير الحكم بموجبها على أداء الأفراد لواجبات وظائفهم ، فانه من حق كل فرد أن يحاط علما بما تتوقعه الادارة منه والعوامل التى من المتوقع أن تؤثر على آدائه وكيفية الارتفاع بكفاءة الأداء وينسحب هذا الأمر برمته على المعلم ، فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد فى الحكم على آداء المعلم لأنشطته الادارية، ومن ثم فمن حقه أن يحاط علما بما تتوقعه منه الادارة المدرسية والعوامل المؤثرة فى أدائه •

والجدير بالذكر أن هناك عدة أمور يجب مراعاتها عند وضع معدلات أداء المعلمين ، منها أنه لابد من وضعها عند مستوى العمل المقبول ، وأن توضع هذه المعدلات عند مستوى الأداء المتوقع من المعلم الكفء المدرب تدريبا كافيا يؤهله الى الوصول الى مستوى الاداء المطلوب فعلا والذى يحقق أهداف المنظمات التعليمية بالكفاءة والفعالية المطلوبة ، وأن يسهم المعلم مع رؤسائه فى وضع معدلات الاداء لأن ذلك يؤدي الى تحويل معدلات الاداء الى واجبات حقيقية يقوم بها المعلمون وأيضا تقبل المعلمين لهذه المعدلات وممارستهم للتقويم الذاتى الذى يمكنهم من التعرف على مدى التقارب أو التباعد بين هذه المعدلات والاداء الفعلى لهم .

وتؤكد الشواهد أن هناك أربعة أنواع من معدلات الاداء . أولها المعدلات الكمية التى تشير الى عدد الوحدات التى يجب على الفرد انجازها خلال فترة زمنية معينة على وجه مرضى، ويعتبر هذا النوع من أكثر المقاييس استعمالا وأوسعها انتشارا وتطبيقا فى مجال التعليم . ثانيها المعدلات النوعية ، وهى تشير الى مدى الجودة فى أداء العمل ، ويستند هذا النوع من المعدلات الى عدد من المؤشرات أهمها مستوى الدقة والاثر الذى يترتب على القيام بالعمل وسلوكيات الفرد المرغوبة . ثالثها المعدلات الزمنية ، وهى تشير الى العمليات المراد انجازها خلال فترة زمنية محددة . رابعها معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل ، وهى تشير الى الاجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة والفعالية المطلوبة . وتعتبر تلك الاجراءات جزءا لايتجزأ من معدل الاداء . فعلى سبيل المثال يجب ألا تختلف طريقة تنفيذ المنهج الدراسى — من حيث تسلسل الوحدات وترابطها — عن الطريقة الموضوعية لهذا المنهج والمتفق عليها والتى تم اقرارها .

ومهما يكن من أمر تنوع معدلات الاداء فالملاحظ أن ثمة اتفاقا — فى أدبيات ادارة القوى البشرية — على أن خطوات وضع معدلات الاداء تتمثل فى كل من تحليل عمل وظيفة المعلم وحصر العمليات الاساسية فى ذلك العمل وأيضا وضع معدلات الاداء من واقع ذلك . ومن الاهمية بمكان الاشارة الى عدة أمور ينبغى تجنبها — عند وضع معدلات الاداء ، من بينها الخلط بين اجراءات العمل وبين معدلات الاداء ، فالاجراءات تمثل مايقوم به المعلم فعلا فى مجال العمل فى حين أن معدل الاداء يعبر عن المقاييس لما يعتبر أداؤه مرضيا للعمل وكذلك تجنب كثرة التفاصيل عند سرد العمليات أو البيانات المتعلقة بها فى سبيل تحديد معدلات و استخدام بعض التعبيرات الغامضة التى لاتقبل القياس مثل أحيانا أو نادرا أو غيرها ، لانها تفتح الباب أمام التفسيرات الشخصية المغرضة ، مما يتنافى مع الغرض الذى من أجله وضعت معدلات الاداء وكذلك التعبير

عن معدلات الاداء بطريقة يتطلب تطبيقها اجراء عمليات حسابية معقدة ٠

وتؤكد الدلائل على أن هناك عددا من التحفظات التى تؤخذ علــــى نظام معدلات الاداء، ويتلخـــص أهمها فيما يلى :

أ ـ أن التقويم على أساس معدلات الاداء يوفر قياسا وحكما على صلاحية المعلمين فى الحاضـــــر والاعمال والوظائف الراهنة ، الا أن هذا التقويم غير قادر على توفير مثل هذا الحكم عـــــن صلاحية كل من المعلمين والعمل فى المستقبل ، ومع ذلك لاتستطيع المنظمات التعليميـــــة أن تهمل التقويم على أساس معدلات الاداء عند التخطيط لحركتها وأعمالها ٠

ب ـ أن وضع معدلات محددة للاداء يمثل مهمة صعبة ، وذلك لوجود بعض الانشطة التـــــــى يمارسها المعلم بحاجة الى تحديد دقيق لمحتوياتها واجراءاتها ودراسة شاملة ومباشرة لها بكـــل متغيرات الحركة والزمن والجودة والتكلفـــة ٠

حـ ـ أن النجاح فى تحقيق معدلات عالية للاداء لايمثل مؤشرا حقيقيا على فعالية وكفاءة المعلمين، حيث أن النجاح من الممكن أن يكون نتيجة لتوافر عوامل أخرى مثل توافر الامكانات ووجــــود مناخ تنظيمى فعال وماشابه ذلــك ٠

ويفهم مما سبق أن هذه التحفظات تؤكد على عدم اعتبار معدلات الاداء هى المعيــــــار الاوحد للحكم على فعالية أداء المعلم ، وفى الوقت ذاته لايمكن اغفال معدلات الاداء ، لانهــــا تعتبر احدى معايير الحكم على أداء المعلم ، وهى تفيد فى تقديم تقارير الانجازات والاعمـــــال المتعلقة بالمعلم ، وتعاون مدير المدرسة أو المشرف التربوى فى عقد مقارنة موضوعية بيـــــن أداء المعلمين ، وأيضا تساعد المعلمين على ادراك الاساس الذى يستخدم فى اعداد التقارير عن الانجازات الامر الذى يزيدهم فهما للتقديرات واقتناعا بها ٠

٣ـ نظـام الصفات الشخصيــــــة :

ينطوى هذا النظام على صفات محددة تتصل بشخصية المعلم وخصائصه مثـــــل التعاون ٠٠ الالتزام ٠٠ المبادأة ٠٠ الانتماء ٠٠ الصدق ٠٠ قدرته على تحقيق الاهداف٠٠ دقته فى الاداء ٠٠ حرصه على مصلحة المنظمة التعليمية ٠٠ قدرته على تحسين الوسائـــــل التعليمية وطرق التدريس ٠٠ وماشابه ذلك من الصفات التى تمكن المعلم من ممارسة أنشطتـــه

الادارية على نحو أفضل .

وتثار عدة تحفظات بشأن نظام الصفات الشخصية شأنه فى ذلك شأن النظامين السابقين وتنطوى أهم هذه التحفظات على صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توافرها فى المعلم الكفء ، وعلى اختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل ، بل اختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لاخر . وكذلك على صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التى يعيش فيها أو التى يعمل فيها ، اذ أن هذه البيئة عادة ما تؤثر على تلك الصفات وتوجيهها وجهة معينة .

ولاتفرض هذه التحفظات التغاضى عن هذا النظام أو اغفاله عند تقويم أداء المعلم ، بل تفرض اتخاذه كمحور من محاور التقويم تسانده المحاور الأخرى أو الأنظمة الأخرى التى تشكل منظومة أداء المعلم . وحتى يمكن ترشيد استخدام نظام الصفات الشخصية وزيادة فعاليته كمحور أساسى فى تقويم أداء المعلم فانه يجب التركيز على الصفات التى تتوافر فيها الشروط التالية : (٦)

أ — أن تكون صفات ممكنة الملاحظة والمتابعة من قبل المقومين (المشرف التربوى — مدير المدرسة — المعلم الأول) أثناء ممارسة المعلم لأنشطته المختلفة داخل الفصل المدرسى أو داخل حدود المدرسة .

ب — أن تكون الصفات المحددة متميزة بالعمومية وشائعة بين المعلمين ، ومن جهة أخرى — يجب أن تكون مهمة بالنسبة لكافة الأنشطة المكلف بها المعلم والتى من شأنها تطوير العملية التعليمية .

حـ — أن تكون الصفات متميزة عن بعضها الى الحد الذى يحول دون التشابك بين متغيراتها أو عناصرها الفرعية أو معانيها ، وذلك من خلال تمايز الاثار التى يتوقع أن تترتب على كل صفة منها وأيضا من خلال تمايز مسمياتها .

د — أن تتضمن قائمة الصفات بعض الصفات التى تعبر عن ابداعية المعلمين وعن قدراتهم على التطوير والانتقال نحو المستقبل .

٤— نظام الفعالية العامة للمعلم :

ويركز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المعلم باعتبارها الغاية العليا التى تنشدها المنظمات التعليمية .وتنطوى الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية

على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت ،، والربـــط بيـــــن متطلبات حركة المنظمـــات التعليمية وأهدافها وبين متطلبات وجودها وتطورها فى المستقبل ، والربـــط بيـــــن أهداف المنظمات التعليمية وبين أهداف جميع العاملين فيها وبين أهداف المجتمع الذى تعمل فـى اطاره • وبمعنى اخر فان هذا النظام يركز على فعالية المعلم فى ممارسته للأنشطة الاداريـــة السالفة الذكر •

ومن هنا تصبر عملية تقويم أداء المعلم — من هذه الزاوية — مرتكزة الى تقديرات عامـــة حول الأسئلة التالية :

أ — ما مدى فعالية المعلم فى تحقيق الأهداف الخاصة بوظيفته ؟

ب — ما مدى فعالية المعلم فى تحقيق الربط بين أهدافه وأهداف المنظمة التعليمية وأهـــداف المجتمـــع ؟

حـ — ما مدى فعالية المعلم فى تقديم المقترحات التى تفيد فى تطوير المنظمة التعليمية ؟

د — ما مدى فعالية المعلم فى تطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الانية والمستقبلية ؟

وقد يدعونا السياق الى نوع من الاستطراد فى نظام الفعالية العامة للمعلم نقرر فيـــه أن المقومين (المشرف التربوى — مدير المدرسة — المعلم الأول) عندما يحاولون تحديـــد اجابات عن كل سؤال من تلك الأسئلة ، عليهم أن يكونوا قادرين على تقديم نظرة شاملة لكافـــة المتغيرات المتصلة بكل سؤال سواء أكانت متغيرات شخصية تتصل بصفات شخصيته أم متغيـــرات نابعة من بيئة العمل وعلاقاته أم نابعة من البيئة الخارجية للمنظمة التعليمية • والنظرة المتفحصة لنظام الفعالية العامة للمعلم تبين أنه يجمع بين كافة العناصر المتعلقة بعملية التقويم الى حـــد كبير ولكن ضمن نظرة اجمالية عامة ، فهو يركز على التقديرات العامة • (٧)

وخلاصـة ماسبق أن منظومـة أداء المعلـم عبارة عن شبكة دينامية متفاعلة الأجـــزاء، تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف الكلية لهذه المنظومة ، غير أن كل جزء من هذه الشبكـــة ينفرد ببعض الخصائص والهوية التى تميزه عن غيره من أجزاء الشبكة ، وهذا التفرد يوظف لخدمـة وتحقيق أهداف تلك الشبكة • ولقد ساهم تفرد أجزاء منظومة أداء المعلم وتكاملها فى ذات الوقـــت فى بزوغ عدة نماذج لقياس أداء المعلم •ومن ثم يبرز تساؤل مفاده :

ما نماذج تقويم أداء المعلـــم ؟

ثانيا : نماذج تقويم أداء المعلم :

من الطبيعى أن يستند التقويم الموضوعى لأداء المعلم الى نموذج علمى يفيد فى الحكم على نوعية هذا الأداء ومدى تحقيقه للأهداف المبتغاه من المعلم وليس غريبا أن تتباين نماذج تقويم أداء المعلم فيما بينها ، نظرا لأن كل نموذج يحاول أن يشتمل على الأركان الأساسية لأداء المعلم كما يراها واضع النموذج • وعلى وجه العموم يمكن حصر أهم نماذج تقويم أداء المعلم فى النماذج التالية :

النموذج الأول : (٨)

بطاقة تقويم المعلم

اسم المدرسة : .... التاريخ : ....
اسم المعلم : .... اسم القائم بالتقويم : ....
مادة التخصص : .... وظيفته : ....
الصفوف التى يدرسها : ....
ملاحظة : تستخدم فى خانة التقدير الرموز الاتية :

ممتاز (أ)
جيد جدا (ب)
جيد (جـ)
مرض أومقبول (د)
ضعيف (ض)

م	الجانب التقويمي	وصفه	التقدير
١	المظهر الشخصي	يبدو حسن المظهر وهندامه مناسب ومرتب وجذاب	....
٢	اللياقة الجسمية	يقف فى الفصل وقفة صحيحة تظهر حيويته ونشاطه أثناء تدريسه .	....
٣	تحضير الدرس	يحضر درسه جيدا ويحتفظ بدفتر تحضير درسه فى صورة منظمة مرتبة .	....
٤	الاتصال	يتكلم بلهجة واضحة ، وبصوت مناسب ويستخدم اللغة الصحيحة قراءة وكتابة وتحدثا .	....
٥	ادارة الصف	يبدو معتدلا فى قيادته وتوجيهه للصف ويعمل على كسب ثقة التلاميذ واحترامهم .	....
٦	الدافعية للتعلم	يهيئ الجو أو المناخ الذى يحفز التلميذ على التعلم والنمو .	....
٧	الأداء التدريسي	يستخدم مهارات التدريس المطلوبة فى الموقف التعليمي .	....
٨	النمو المهني	يعمد الى اختبار فعالية طريقة تدريسه ويحاول أن يحسنها باستمرار .	....
٩	الفهم الواعي للتلاميذ	يظهر اهتماما حقيقيا بالتلاميذ ويحاول أن يحل مشاكلهم ما أمكن ، ويحتفظ بشكل منظم ودقيق بسجلات لتلاميذه ودرجاتهم .	....
١٠	المبادأة	يتصف بالقدرة على ادراك ماينبغى عمله ويعمل مايخصه بتوجيه أو بدون توجيه .	....
١١	الاتزان والهدوء	يتناول الموقف التعليمى بهدوء وبطريقة موضوعية وبدون انفعال .	....
١٢	مدى الاعتماد عليه	يتسم بالثبات فى المعاملة ويعتمد عليه فى تنفيذ المهام التى توكل اليه ويقوم بادائها على وجه مرض دون تأخير .	....

م	الجانب التقويمي	وصفه	التقدير
١٣	التعاون مع الاخرين	يتعاون بروح طيبه وعقل متفتح فى حل المشاكل المشتركة ويحترم اراء الاخرين وامكاناتهم وقدراتهم	....
١٤	العلاقات الاجتماعية	لايسبب مشاكل ويحرص على وجود علاقات طيبه مع زملائه وتلاميذه والاخرين .	....
١٥	الحضور والانتظام	يحافظ على الحضور فى المواعيد المقررة ويحضر الاجتماعات المدرسية واجتماعات مجالس الاباء بصورة منتظمة .	....
	التقدير العام	....	....

تعليقات وتوصيات عامة :

....

....

التوقيع

والنظرة المتفحصة للنموذج السابق تبين أنه اشتمل على عدة جوانب أساسية فى أداء المعلم من الواجب تقويمها ، كما اشتمل على عدة أنشطة ادارية معينة — دون سواها — مثل بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى وتوجيه التلاميذ وارشادهم وكذلك تقويم البرامج الدراسية . ويمكن ادراج بنود هذا النموذج تحت النظم الفرعية لمنظومة أداء المعلم والممثلة فى نظام معدلات الأداء ونظام الصفات الشخصية ونظام الفعالية العامة .

وعلى صعيد اخر فان هذا النموذج قد تغاضى عن نوعين أساسيين من أنواع الأنشطة الادارية للمعلم ، هما تحديد الأهداف التعليمية وتخطيط المواقف التعليمية . كما تغاضى عن نظام الأهداف ، ولم يشر اليه جملة أو تفصيلا .

النموذج الثانـــــــى : (٩)

ضع علامة (√) أمام الوصف الذى ينطبق على المعلم

التقدير / الصفات	ممتـــاز ٨٥ـ ١٠٠	فوق المتوسط ٧٥ـ ٨٤	متوسـط ٦٥ـ ٧٤	أقل من المتوسط ٥٠ ــ ٦٤
أولا : الصفات المهنية :				
١ــ الالمام بالمـادة	معرفة كاملة لمادته	معرفة جيدةنوعا	معرفـة عاديـة	معرفة سطحيـة
٢ــ طريقة التدريس	يجدد ويبتكـــر	يحاول التحسين	طريقة تقليديـة	غير مكتـــرث
٣ــ الاستزادة والنمو العلمـــى	حريص على تنمية معلوماتــه •	يحاول الاستزادة	يكتفى بالمادة	ــــ
ثانيا : الصفات الادارية				
١ــ التنظيم والتوجيه	قادر على القيادة والتنظيـم	له بعض التأثير	نادرا مايؤثـر	لايحـــاول
٢ــ النظام والمواظبة	مواظب دائمـــا	يتغيب نادرا	يتغيب أحيانا	غير منتظـــم
٣ــ العلاقــــات الانسانيـة	محبوب ومتعاون	له أثر ملموس	ليس له تأثيـر	لايستطيع التأثيـر
٤ــ التخطيـــط للمنهـج	يخطط وينسق وينقـد	يخطط للمادة	يعـد الـدرس فقـط	منعزل سلبـى
٥ــ المشاركة فى شئون ادارة المدرسة	متحمــــس	يشــــارك	لايمانـــع	لايهتــــم

يتبين من فحص النموذج السالف الذكر أنه ركز على نشاط بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى ونشاط توجيه التلاميذ وارشادهم ونشاط تخطيط الموقف التعليمى ، فى حين تغاضى عن نشـــاط تحديد الأهداف التعليمية ونشاط تقويم البرامج الدراسية • وعلى الجانب الاخر فالواضح أن هـــذ النموذج لم يتضمن نظام الأهداف ونظام الفعالية العامة ، واكتفى باشتماله على نظام الصفـــات الشخصية ونظام معدلات الاداء •

النموذج الثالـــــث : (١٠)

طبقا لهذا النموذج تتحدد جوانب أداء المعلم — التى يجب تقويمها — فى الجوانب الثلاثـــة الاتيـــة :

١— التخطيــط :

ويشمل هذا الجانب النقطتين التاليتيـــن :

أ — الاهداف : ويتم تقويم الاهداف التى حددها المعلم من خلال الاسئلة التالية :

(١) هل الاهداف واضحـــة ؟

(٢) هل تم التعبير عن الاهداف على نحو يسمح بالتكهن حول قابليتهـــا للتحقيق ؟

(٣) هل ترتبط الاهداف المعلنة بالمهارات والمواقف كما ترتبط بالمحتويات ؟

(٤) هل تم وضع الاهداف تبعا لتحليل حاجات التلاميذ فى مجال التعلم؟

(٥) هل يستطيع التلاميذ بلوغ هذه الاهداف ؟

(٦) هل تنطوى هذه الاهداف على جديد ؟

ب — نشاطات التعليم والتعلم : ويتم تقويم النشاطات التى يختارها المعلم لتحقيق الاهـداف السابقة ، من خلال الاسئلة التالية :

(١) هل تؤدى نشاطات المعلم والمتعلم بشكل منتظم ومنطقى الـــــى تحقيق الهدف ؟

(٢) هل هذه النشاطات ملائمة وكافية لكى تمكن المتعلمين من بلوغ الاهداف؟

(٣) هل هناك نشاطات غايتها تقدير مستوى معلومات المتعلمين واهتماماتهم ؟

(٤) هل تأخذ النشاطات المقترحة بعين الاعتبار المعلومات التى جمعـــت عن المتعلمين ؟

(٥) هل توجد نشاطات كثيرة ومتنوعـــة ؟

(٦) هل تقدم النشاطات المقترحة للمتعلمين فرص البحث والاكتشاف ؟

(٧) هل تفسح النشاطات المقترحة المجال لتحليل المشكلات واتخاذ القرارات؟

(٨) هل تستخدم النشاطات المقترحة الى أقصى مايمكن مشاركة التلاميـــذ ومبادرتهـــم ؟

(٩) هل تنطوى على عناصر للتثقيف الذاتى والتعليم ضمن مجموعات ؟

(١٠) هل تنطوى على استخدام الأدوات السمعية ـ البصرية ؟

(١١) هل تنطوى على استخدام البيئة أو المجتمع المحلى كغرفة صف ؟

(١٢) هل تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الفردية بين المتعلمين ؟

(١٣) هل هى مصممة بحيث تساعد على تحديد مدى بلوغ الأهداف المنشودة ؟

٢ـ التنفيذ :

ويشمل هذا الجانب النقطتين التاليتين :

أ ـ محتوى الدرس : ويتم تقويمه من خلال الأسئلة التالية :

(١) هل المعلومات المقدمة صحيحة ؟

(٢) هل المعلومات المقدمة واضحة ؟

(٣) هل تلائم المعلومات هدف الدرس ؟

(٤) هل تم تنظيمها حول فكرة محورية أو اهتمام أساسى ؟

(٥) هل تقتصر على تكرار مايعرفه التلاميذ سلفا ؟

(٦) هل يلائم المحتوى حاجات المتعلمين واهتماماتهم وقدراتهم وأسئلتهم ؟

ب ـ صياغة الدرس : ويتم تقويمه من خلال الأسئلة التالية :

(١) هل يهتم المعلم بنحو منتظم باكتشاف مهارات التلاميذ واستغلالها ؟

(٢) هل يساعد التلاميذ على اكتساب الثقة بأنفسهم والشعور بالرضى عن نتائجهم

(٣) هل يقدم المعلم للتلاميذ فرصة العمل ضمن مجموعات ؟

(٤) هل يستخدم الوقت بحكمة ؟

(٥) هل يشغل عددا كبيرا من المتعلمين خلال الفترة الزمنية المخصصة للدرس

(٦) هل يمارس التلاميذ نشاطات متنوعة أثناء الدرس ؟

(٧) هل يجذب الدرس فعلا التلاميذ وينال رضاهم ؟

(٨) من يتكلم أكثر من الاخر خلال الدرس ؟ المعلم أم التلاميذ ؟

(٩) هل المعلم مستمع جيد ؟

(١٠) هل يستطيع المعلم أن يتكيف مع قضايا ذات أهداف ومستويات مختلفة ؟

(١١) هل يستطيع المعلم أن يواجه المفاجأة ويستغلها ؟

(١٢) هل يعرف استخدام الفرص التربوية التى تنطوى عليها الاجابة الخاطئة ؟

(١٣) هل يمارس المعلم نوعا من المراقبة التى تهدف الى كشف مغالطات المتعلمين ؟

(١٤) هل تشكل اثارة نشاط المتعلمين مشكلة أم قضية توجيـــه ؟

(١٥) هل يتصف المعلم بالمرونة ؟ (استعداده لتغيير الأساليب واعـــــــادة صياغة الأسئلـــة) .

(١٦) هل يوجد فى كل مرحلة من مراحل الدرس نشاطات توليف مناسبة ؟

(١٧) هل تتيح النشاطات للمتعلمين أن يتحروا ويكشفوا جوانب مختلفة لحالـــة أو مشكلة معينـــة ؟

(١٨) هل يؤخذ بعين الاعتبار امكان الاستخدام الشخصى لمحتوى الدرس ؟

(١٩) هل يحاول المعلم توجيه تعليمه فى وجهة معينـــة ؟

٣ـ التقويـــــم :

ويشمل هذا الجانب الأسئلة التالية :

(١) هل يسعى المعلم خلال الدرس الى التأكد من أن محتوى احدى المراحـــل تم اكتسابه قبل الانتقال الى المرحلة التالية ؟

(٢) هل هناك نشاطات تهدف الى التحقـــق من بلوغ الأهـــداف ؟

(٣) هل يشجع المعلم التلاميذ على المشاركة فى التقويـــــم ؟

ان النظرة التحليلية للنموذج الثالث تبين أنه نموذج كيفى يعتمد على الاجابة عن مجموعـــة من الأسئلة دون اعطاء تقدير كمى للاجابات سواء درجة أو نسبة مئوية . ومما يلفت النظر أن هـــذا النموذج اشتمل على معظم الأنشطة الادارية التى يجب أن يؤديها المعلم ، بمعنى أن هذا النمـــوذج تضمن نشاط تحديد الأهداف التعليمية ونشاط تخطيط المواقف التعليمية ونشاط توجيه التلاميـــــذ وارشادهم ونشاط تقويم البرامج الدراسية .. غير أن النموذج تغاضى عن نشاط بناء شبكة فعالـــــة للاتصال التربوى . ومن ناحية أخرى يمكن القول بأن النموذج الثالث قد راعى النظم الفرعية الثلاثـــة لأداء المعلم (نظام الأهداف ، نظام معدلات الأداء ، نظام الصفات الشخصية) ، ولكـــــن لم يتناول النموذج نظام الفعالية العامة للمعلـــم .

النموذج الرابع : (١١)

يتكون هذا النموذج من الجوانب الاتية :

أ - الصفات الشخصية :

١- المظهر العام .
٢- لباقته وحسن تصرفه فى المواقف الطارئة .
٣- صوته ووضوح ألفاظه .
٤- صبره وسعة صدره .
٥- مدى ثقته بنفسه .
٦- مدى حماسه لعمله واهتمامه به .
٧- حركته داخل الفصل ونشاطه .
٨- معاملته لتلاميذه وحبه لهم .
٩- مدى تقبله للنقد والتوجيه والمقترحات .
١٠- قدرته على السيطرة على تلاميذ الفصل وحفظ النظام .
١١- مدى حب تلاميذه له وتجاوبهم معه واقبالهم عليه .
١٢- عدالته فى توزيع الأسئلة والاهتمام بالجميع فى الفصل .
١٣- ثقافته وسعة اطلاعه .
١٤- الابتكار والتجديد والمبادرة .
١٥- تعاونه مع العاملين معه .

ب - صفات مهنية :

١- التمكن من المادة العلمية .
٢- حسن الاعداد والتخطيط للعمل .
٣- القدرة على تنظيم العمل .
٤- القدرة على مراعاة الفروق الفردية .
٥- أسلوبه فى اثارة المشكلات وطرح الأسئلة وتحبيب الطلاب بالدرس .
٦- قدرته على توصيل مايريد للتلاميذ بوضوح .
٧- قدرته على استغلال الوقت وحسن توزيعه على أنشطة الدرس .

٨ـ مهارته المهنية ومشاركته فى الأنشطة المدرسية ٠

حـ ـ طريقة التدريس والتقنيات التربوية المستخدمة :

١ـ تنويع الأنشطة التعليميــــة ٠

٢ـ وضوح أهداف الدرس وتحديدهــــا ٠

٣ـ الاستخدام الكفء للوسائل المعينة والتقنيات التربوية المناسبة ٠

٤ـ اثارة اهتمام التلاميذ بالدرس عن طريق التمهيد المناسب لموضوع الدرس ٠

٥ـ ربط موضوع الدرس بحياة التلاميذ وخبراتهم ٠

٦ـ تسلسل خطوات الدرس ومنطقيتها ٠

٧ـ اشراك التلاميذ فى نشاطات الدرس ٠

٨ـ تطبيقات الدرس والواجبات المنزليــة ٠

د ـ تقويــم الأداء :

١ـ هل تحققت أهداف الدرس بأكملهــا ؟

٢ـ هل استوعب التلاميذ المفاهيم الأساسية للدرس ؟

٣ـ هل كان التلاميذ مقبلين على الدرس ومتجاوبين ؟

٤ـ هل أنصب الاهتمام على تنمية المعلومات أم تم الاهتمام كذلك بتنمية مهــارات التلاميذ واتجاهاتهم وعاداتهــم ؟

٥ـ هل التطبيقات والواجبات المعطاة كافية ومناسبة ؟

٦ـ هل الاختبارات والأعمال التحريرية كافية ومدققــة ؟

٧ـ هل هناك مشكلات تحتاج الى علاج ؟

والملاحظ أن هذا النموذج يعتبر نموذجا كيفيا ينحو الى طرح عدة أسئلة تتعلق بالأنشطــة الادارية للمعلم الممثلة فى نشاط تخطيط الموقف التعليمى ونشاط قيادة التلاميذ وتوجيههم وارشادهــم ونشاط تقويم البرامج الدراسية ، ولم يتطرق هذا النموذج أى لم يتعرض الى النشاطين الاداريــين المتعلقين بتحديد الأهداف التعليمية وبناء شبكة فعالة للاتصال التربوى ٠ ومن ناحية أخرى فـان هذا النموذج انطوى على نظامين فرعيين لمنظومة أداء المعلم ، هما نظام معدلات الأداء ونظــام الصفات الشخصية ، فى حين أنه لم يتضمن نظام الأهداف ونظام الفعالية العامة للمعلم ٠

النمـوذج الخامـــــس : (١٢)

تتحصـــر بنود هذا النموذج فى الجوانب الاتيـــــة :

آ — فعالية التعليـــــــم :

١— كفاءة التدريس : من حيث مدى معرفة الموضوع والالمام بأبعاده وجوانبه المختلفة.

٢— تنظيم محتوى المقرر الدراسى: من حيث مدى وضوح التخطيط وتحديد الأهـــداف العامـة .

٣— الاعداد للدرس : مدى الاعداد المسبق للدرس بحيث لايضيع شئ من زمن الحصة المقـررة .

٤— مهارة التدريس : مدى اثارة رغبة التلاميذ واهتماماتهم للاقبال على الدرس ومـــد التنويع فى طريقة التدريس .

٥— التعليم الفردى : مدى التخطيط والاعداد لمقابلة الفروق الفردية وعدم ترك بعض التلاميذ بدون عمـل .

٦— التفاعل بين المعلم والتلميذ : مدى مناسبة الأسئلة وحيوية المناقشة وحماس التلاه واقبالهم على المشاركة فيهـا .

٧— النظام (جو التعلم) : مدى انتباه التلاميذ واتباعهم للتعليمات وعدم تضييعهـــم للوقـــت .

٨— الأهداف التعليمية : مدى وضوح الأهداف السلوكية ومعرفة غاياتها وبعدها عـــن الغمـوض .

٩— الأصالة : مدى الابتكار والتجديد والتنويع فى أسلوب التدريس .

١٠— ختام الدرس: هل ينتهى الدرس مع دق الجرس أم يرتبط مع الدرس التالى بحيث يعرف التلاميذ الغاية من الدروس القادمة وماهو متوقع منها ؟

١١— استخدام حجرة الدراسة : مدى المحافظة على محتوياتها والعناية بنظافتها وترتيب

١٢— التقويم: هل هناك تقويم كاف ، وهل يستفاد من نتائجـه ؟

١٣— سجل الحضور والغياب : مدى العناية والدقة فيما يتعلق بسجل حضور الطلب وغيابهـــم .

ب – المؤهلات الشخصية :

١– الاتزان العاطفى : هل يستثار بسهولة ، أم هو هادئ ومتماسك ويواجـــــه المشكلات الصفية بنجاح ؟

٢– اصدار الأحكام : القدرة على اصدار الأحكام المناسبة واتخاذ القرارات الحازمـــة ومعالجة المشكلات بحكمـة .

٣– المبادرة : مدى حماسه ومشاركته فى الأعمال الاضافية داخل حجرة الدراســـة وخارجها (مساعدة كل تلميذ على حده)

٤– الدقـة : مدى دقته واهتمامه بعمله وانعكاس ذلك على الأخطاء فى سجلاتـــه ودرجاته وتقاريره وتحضيره .

٥– التقيد بالمواعيد : مدى دقته وتقيده بمواعيد الحضور الى المدرسة ، ودخـــول الفصول وتسليم الدرجات وماشابه ذلك .

٦– الهندام : مدى عنايته بلباسه وهندامه كقدوة لتلاميـذه .

٧– مهارات الاتصال : هل اللغة سليمة والصوت واضح ومسموع ؟ وهل طريقـــة الكلام مملة أم مثيرة للانتباه ومشوقة ؟

٨– الاتزان : مدى الاتزان ورباطة الجاش وعدم الغضب فى المواقف التعليمية بشكل خاص.

٩– الاتكالية : مدى اعتماده على نفسه فى انجاز الواجبات الملقاة على عاتقه ، ومدى حاجته الى التوجيه المستمر .

حـ – الاتجاهات المهنيـــة :

١– مدى الفهم والتمسك بالسياسة المتبعة فى المدرسة اداريا وفنيـا .

٢– مدى الاحترام والمحافظة على الأمور السرية الخاصة المتعلقة بالتلاميذ وأوليـــاء الأمور وأعضاء الهيئة التدريسية وسائر العاملين فى المدرسة .

٣– مدى الاحجام عن اصدار الملاحظات الازدرائية التى تحط من قدر الفرد ، والحرص على استخدام ملاحظات حصيفة ومتحفظة جول الطلبة والمدرسين أو الأوضـــاع المدرسية وسائر الأمور فى المدرســة .

٤– مدى الحماس للمشاركة فى الأنشطة التى تساعد على النمو المهنى أثناء الخدمة .

٥– مدى انتمائه وانتسابه للتنظيمات المهنية ومشاركته الفعلية فى نشاطاتها .

٦– مدى حرصه على الاحتفاظ بعلاقات طيبه مع تلاميذه وزملائه المدرسيـــن وادارة المدرســة .

الملاحظ أن النموذج الخامس تتنوع جوانبه لتشمل الانشطة الادارية للمعلم والمنطوية على نشاط تخطيط الموقف التعليمى ونشاط بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى ونشاط توجيه التلاميذ وارشادهم ونشاط تقويم البرامج الدراسية ، ولم يتضمن هذا النموذج النشاط الادارى المتعلق بتحديد الأهداف ٠

ومن حيث النظم الفرعية لأداء المعلم فالملاحظ أن هذا النموذج يضم نظام معدلات الأداء ونظام الصفات الشخصية ، فى حين أنه لم يتضمن نظام الأهداف ونظام الفعالية العامة للمعلم ٠

النموذج السادس : (١٣)

بطاقة تقويم المعلم بواسطة مدير المدرسة

اسم المقدر : موضوع الدرس :

اسم المدرسة : تاريخ الدرس والحصة :

اسم المعلم :

أوجه التقويم	بنود التقويم	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لاأستطيع الحكم (٣)	لاأوافق (٢)	لاأوافق بشدة (١)
١- تقديره لعمله	١- مثل طيب للمعلم فى مظهره. ٢- مثل طيب للمعلم فى سلوكه. ٣- يتواجد فى المدرسة فى ساعات الدوام . ٤- دقيق الالتزام ببدايات ونهايات الحصص . ٥- يحترم نظام ومتطلبات العمل داخل المدرسة .					
نقاط أخرى						
٢- تعاونه	١- يشارك فى النشاط المدرسى . ٢- يتطوع أويتقبل القيام بعمل زميل غائب ويتعاون مع زملائه ٣- يساهم فى توفير احتياجات عمله من الوسائل والمعدات التى لاتتواجد فى المدرسة . ٤- ينفذ مايطلب من تعليمات من ادارة المدرسة . ٥- يساعد زملاءه فى اعداد مايلزمهم من مواد (الوسائل وأدوات العمل مثلا) .					
نقاط أخرى						

أوجه التقويم	بنود التقويم	أوافق بشدة (٥)	أوافق (٤)	لاأستطيع الحكم (٣)	لاأوافق (٢)	لاأوافق بشدة (١)
٣ـ شخصيته	١ـ يركز انتباه التلاميذعلىالدرس• ٢ـ يعالج مايحدث داخل الفصل من سلوك غير مرغوب بحزم وهدوء • ٣ـ يواجه المواقف غير المتوقعة بتصرف حسن • ٤ـ يوزع اهتمامه على تلاميذ الفصل بالتساوى • ٥ـ يتقبل مناقشة التلاميذ له بالاهتمام •					
نقاط أخرى						
٤ـ كفاءته	١ـ يحافظ على موضوع الدرس ويستطيع العودة اليه بسرعة ٢ـ يوازن بين متابعة التلاميذ ومتابعة السبورة والوسائل الآخرى ٣ـ ينظم السبورة ويكتب ويرسم عليها بخط مقروء لكل تلاميذ الفصل • ٤ـ صوته مسموع ونبراته واضحة ولغته سليمه • ٥ـ يناقش التلاميذ فى الاجابات الخاطئة ويصححها •					
نقاط أخرى						
	المجموع الكلى :					

الدرجة النهائية :　　　　　　　　توقيع المقدر

يتضح مما سبق أن النموذج يضم عدة جوانب تتعلق بتقويم أداء المعلم وتقدر كميا من قبل المقدر (المشرف التربوى - مدير المدرسة - المدرس الاول) . والملاحظ أن هذه الجوانب تنطوى على عدة أنشطة ادارية للمعلم ، هى نشاط تخطيط المواقف التعليمية ونشاط بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى ونشاط توجيه التلاميذ وارشادهم ونشاط تقويم البرامج الدراسية . غير أن النموذج لم يشر الى نشاط تحديد الاهداف التعليمية . كما أن النموذج لم يضم نظام الاهداف كنظام فرعى من نظم أداء المعلم ، واقتصر النموذج على الانظمة الفرعية الاخرى لاداء المعلم .

النموذج السابـــع : (١٤)

بطاقـة تقويم المعلـــــــم

الفرقـة الدراسيـــة للعام :

اسم المعلم : تخصصه :

المـــــادة : المدرسـة :

موضوع الدرس: اسم المشرف:

ميزان الدرجة لكل بند : أداء ٤ متميـز
أداء ٣ مقبـول
أداء ٢ أقل من المقبول
أداء ١ ضعيـف

جوانب التقويم	الدرجة الكليـة	بنـود التقويــم	الدرجة المعطاة ٤	٣	٢	١
١ـ شخصيـة المعلم	١٦ درجة بواقـع ٤ درجات لكـل بنـد	(أ) يلتزم بتعاليم الديـن في المظهر والسلوك . (ب) متزن ومتيقظا ويتحرك امـام التلاميذوبينهم بصورة معتدلة (حـ) يتقبل توجيهات الاشـراف ويناقشها بموضوعية . (د) يلتزم بالمواعيد المقررة للدوام والحصص .				
٢ـ القدرة على ادارة الفصل	١٦ درجة بواقع ٤ درجات لكـل بنـد	(أ) يوزع اهتمامه وتركيزه علىأفراد الفصل . (ب) لايترك للتلاميذ فترات زمنية أثناء الحصة بدون عمل . (حـ) يتحكم فى المناقشة ويوجهها بصورة منتظمة . (د) يواجه المشكلات الطارئة بصورة حازمة وهادئة .				
٣ـ الاعـداد للدرس	٣٢ درجة بواقع ٤ درجات لكـل بنـد	(أ) يحدد أهداف الدرس كاملـة وواضحـة . (ب) يربط محتوى الدرس باهدافه. (حـ) يتأكد من صحة محتوى الدرس ويوثق معلوماته .				

جوانب التقويم	الدرجة الكلية	بنود التقويم	الدرجة المعطاة			
			٤	٣	٢	١
		(د) يرتب أفكار الدرس ويربطها بعضها ببعض وبالدروس السابقة (هـ) يضمن التحضير وصف للطريقة والوسيلة المستخدمة ٠ (و) يضمن التحضير الرسوم التوضيحية والاسئلة ٠ (ز) يستخدم المراجع الخارجية وبيئة التلميذ كمصادر اضافية فى تحضير الدرس ٠ (ح) يتأكد من صحة المعلومات على الوسائل ومن سلامة الادوات ٠				
٤- طرق التدريس والوسائل	٤٠ درجة بواقع ٤ درجات لكل بند ٠	(أ) يعطى مقدمة واضحة للدرس تتفق مع أهدافه ٠ (ب) يستخدم طريقة تدريس مناسبة لأهداف الدرس وموضوعه ٠ (حـ) يعرض الأفكار بصورة صحيحة ومترابطة ٠ (د) يختار ويستخدم وسائل مناسبة للدرس مع الاهتمام بالسبورة بصفة خاصة ٠ (هـ) يستخدم الوسيلة فى الوقت المناسب وبطريقة صحيحة ٠ (و) يراعى توزيع الوقت على جوانب الدرس المختلفة ٠ (ز) يستخدم لغة سليمة وسرعته فى عرض الدرس تتناسب مع التلاميذ ٠ (ح) يربط أفكار الدرس بحياة التلميذ وبالمواد الاخرى كلما أمكن ذلك (ط) يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ٠ (ى) يراعى المتطلبات الخاصة بالتخصص				

جوانب التقويم	الدرجة الكلية	بنود التقويم	الدرجة المعطاة			
			٤	٣	٢	١
٥ـ التقويم	١٦ درجة بواقع ٤ درجات لكل بند .	(أ) يربط الاسئلة بأهداف الدرس . (ب) ينوع الأسئلة ويوزعها على التلاميذ أثناء كتابة الملخص السبوري (حـ) يتأكد من معرفة التلميذ بصحة أو خطأ اجابته ويصحح الاجابات الخاطئة . (د) يعزز السلوك المرغوب فيه .				

المجموع الكلى

الدرجة الكلية = المجموع الكلى / ٤ =

بالحروف

توقيع المشرف :

معاملات التمييز لبنود بطاقة المشرف

وجه التقويم	البند	معامل التمييز
شخصية المعلم	(أ)	٥٢ر
	(ب)	٦٥ر
	(حـ)	٥٧ر
	(د)	٥٤ر
القدرة على ادارة الفصل	(أ)	٥٩ر
	(ب)	٧٢ر
	(حـ)	٧٢ر
	(د)	٦٨ر
الاعداد المدرسي	(أ)	٦٨ر
	(ب)	٦٥ر
	(حـ)	٦٢ر
	(د)	٦٥ر
	(هـ)	٦٢ر
	(و)	٦٢ر
	(ز)	٦٣ر
	(ح)	٥٢ر
طرق التدريس والوسائل	(أ)	٥٩ر
	(ب)	٦٥ر
	(حـ)	٦٨ر
	(د)	٦٢ر
	(هـ)	٥٩ر
	(و)	٦٢ر
	(ز)	٦٥ر
	(ح)	٥٩ر
	(ط)	٥٩ر
التقويم	(أ)	٥٧ر
	(ب)	٥٩ر
	(حـ)	٦٥ر
	(د)	٦٧ر

يتضح من فحص هذا النموذج أنه يضم عدة بنود تتنوع لتشمل الأنشطة الادارية للمعلم السالفة الذكر ، وجاءت بعض الأنشطة بصورة تفصيلية ضمن بنود النموذج (مثل تخطيط المواقف التعليمية ــ توجيه التلاميذ وارشادهم ــ تقويم البرامج الدراسية) ، كما جاءت الأنشطة الأخرى بصورة مختصرة (تحديد الأهداف التعليمية ــ بناء شبكة فعالة للاتصال التربوى) ٠ وعلى صعيد اخر فان النموذج أشار الى معظم النظم الفرعية لمنظومة أداء المعلم (نظام الأهداف ــ نظام معدلات الأداء ــ نظام الصفات الشخصية) ولم يتضمن النموذج نظام الفعالية العامة للمعلم ٠

النموذج الثامن : (١٥)

يتضمن هذا النموذج عدة جوانب أساسية فى تقويم أداء المعلم ، وتترتب هذه الجوانب على النحو التالى :

موضوع التقدير	مراتب التقدير	الدرجة
أولا : الالمام بالعملية التربوية وطرق التدريس :	أ) يفهم تماما كل مايتعلق بالعملية التربوية وأهدافها فى شتى المراحل التعليمية وخاصة فى مرحلة مدرسته ويبذل جهده فى معاونة المدرسين على فهمها وتطبيقها	١٢
مدى المامه وفهمه لأهداف تربية التلميذ	ب) يدرك أهداف العملية التربوية ويناقش المدرسين فى طرق التدريس الملائمة	٩
وسلامة اختياره لطرق التدريس المناسبة	ج) معلوماته عن العملية التربوية وأهدافها غير وافيه وقلما يحاول تطوير طرق تدريسه	٦
لأحوال التلاميذ والتعاون مع المدرسين فى تطبيقها .	د) معلوماته سطحية عن العملية التربوية واهدافها وفهمه غير واضح لطرق التدريس السليمة مما يجعله يخلط فى تطبيقها	٣
ثانيا : الاستذاده فى المادة ورفع مستواها فى المدرسة :	أ) يتقن مادته اتقانا تاما ويحرص على الاستزادة فيها باستمرار سواء بالاطلاع أو الاشتراك الفعال فى الندوات والمؤتمرات كما يحرص دائما على توضيح مدى ارتباط مادته بالحياة	٨
مدى المامه بمقررات المواد التى يقوم بتدريسها والاشراف عليها واستزادته فيها	ب) له المام كبير بالمواد التى يقوم بتدريسها أو يشرف عليها ويطلع على كثير مما يجد منها ويذهب أحيانا الى الندوات العلمية ، ويشترك فقط فى المعارض المدرسية	٦
والعمل على رفع	ج) يلم بمقررات المادة التى يدرسها والمواد التى يشرف عليها .	

موضوع التقديـــــر	مراتب التقديـــــر	الدرجـــــة
مستواها فى المدرســـة	ويطلع أحيانا على مايجد منها	٤
بشتى الطرق .	د)تقتصر معلوماته على الكتب المقررة وقلما يطلـــــع على الحديث من مادتـــــه	٢
ثالثا : الاشتراك فى الاعمال المالية والادارية : الالمام بالشئـــون المالية والادارية الى الدرجة التى تعينه على الاسهام فـــى أعمال المدرسة مثـــل المعاونه فى قبـــول التلاميذ وتوزيعهـــم على الفصول والاشتراك فى أعمال الامتحانات والاعمال الاداريـــــة الاخرى .	أ)يلم عن طريق الممارسة والدراسة بالشئون الماليـــة والادارية وينطوع لأداء الكثير من الاعمال مما يـــؤدى الى حسن سير العمل بالمدرســـة	٨
	ب)يلم بالشئون المالية والادارية بدرجة تسمح لـــــه بالاسهام فى الاعمال المدرسيـــة	٦
	حـ)يتطوع أحيانا فى أداء الاعمال المدرسية مستعينـــا فى ذلك بمعرفته بالشئون المالية والادارية	٤
	د)معرفته بالشئون المالية والادارية قليلة مما يجعـــل اسهامه محدودا فى الاعمال المدرسية	٢
رابعا : استعداده الذهنى والقدرة على التصرف : القدرة على حـــــل المشكلات بعدفحصها ودراسة الظـــــروف المختلفة للوصـــــول الى الحل المناسب.	أ)ذو عقلية تتميز بالقدرة على التفكير السليم وحـــــل المشكلات بسرعة وبراعة	٨
	ب)ذو رأى صائب فى الحكم على الامور ويظهر تفوقـــا فى المشكلات العاديـــة	٦
	حـ)يكتفى ببعض جوانب المشكلة ، ويتسرع فى الحكـــم مما قد يعرضه للخطـــــأ	٤
	د)تفكيره سطحى ويتعثر فى حل المشكلات	٢

موضوع التقدير	مراتب التقدير	الدرجة
خامسا : السلوك الشخصى والسمعة الخلقية : التحلى بمبادىء الاخلاق القويمة والسلوك المرضى .	أ) يتمسك بالمبادىء الخلقية كالامانة والاخلاص والوفاء فى كل تصرفاته	٨
	ب) يتمسك بمظاهر الخلق القويم بدرجة مرضية .. .	٦
	جـ) أخلاقه عادية ولكنه يميل الى التزمت أحيانا .	٤
	د) تصرفاته الخلقية ليست مرضية بالدرجة التى تليق بمهنته	٢
سادسا : ضبط النفس والاتزان الانفعالى القدرة على التحكم فى تصرفاته فى المواقف الانفعالية الشديدة .	أ) يتصرف بحكمة دائما حتى فى حالاته الانفعالية الشديدة	٨
	ب) يحتفظ باتزانه فى معظم الحالات	٦
	حـ) يثور أحيانا ولكنه لايتمادى فى ثورته	٤
	د) ينفعل لاتفه الاسباب ويصعب عليه أن يتحكم فى عواطفه	٢
سابعا : القيادة : القدرة على توزيع الاعمال بما يناسب كل مدرس ومتابعة توجيه المدرسين وارشادهم والمعاونة فى حل مشكلاتهم المهنية والشخصية وتدريب المدرسين على القيادة .	أ) يتمتع بشخصية محبوبة وله قدرة كبيرة على ارضاء المدرسين ورفع مستوى الكفاية بينهم وتدريبهم على القيادة	٨
	ب) مرغوب فيه من الغير وقادر على التأثير فيهم ومتابعة توجيههم	٦
	حـ) شخصيته مقبولة ويحاول المعاونة فى توجيه المدرسين وحل مشكلاتهم المهنية والشخصية	٤
	د) يثير سخط المدرسين لاستخدامه لسلطاته استخداما سيئا	٢

موضوع التقديـــر	مراتب التقديـــر	الدرجـــــة
ثامنا : أثره فى نواحـــى الحياة المدرسية : مدى مشاركته فـــــى نواحى الحياة المدرسية ونشاطه الفعال فـــى ميادينها المختلفة •	أ) يعتبر نفسه المسئول الاول عن ابراز النشاط المدرسى فى أروع مظهر ، ولذلك يبذل أقصى جهده ويتطـــوع فى كثير من الاعمال ويحاول الابتكار والتجديد فـــــى هذا النشاط •• •• •• •• •• •• •• •• ••	٨
	ب) يشارك فى أوجه النشاط المدرسى وينجز مايوكل اليـــه من أعمال على وجه مرض •• •• •• •• •• •• ••	٦
	جـ) يركز عنايته ونشاطه على مايتصل بمادته فى الحيـــاة المدرسيـــة •• •• •• •• •• •• •• •• ••	٤
	د) لايميل الى الاشتراك الفعال فى نشاط الحيـــــــاة المدرسية ويكتفى بأداء مايوكل اليه من أعمـــــــال الى الحد الذى يبعد عنه نقد الرؤســاء •• •••	٢
تاسعا : علاقته بالمدرسين : المساواة فى معاملـــــة المدرسين ومشاركتهـــــم الرأى ، والمصارحـــة والصلات الودية بهم•	أ) يبذل جهده فى مساواة المدرسين فى المعاملة ويجتهـد فى أخذ آرائهم ويسعى نحو تكوين صلات ودية بينهم•	٨
	ب) لايقرب بعض المدرسين الا على أساس عملهم ويعمـــل على مشاورتهم فى الرأى بروح ديمقراطية سليمة •• ••	٦
	جـ) يعمل على تكوين بعض الصلات الطيبة مع المدرسين ويقرب بعضهم أحيانا لاسباب شخصية •• •• ••	٤
	د) يقرب بعض المدرسين على حساب الآخرين وعلى صلات غير ودية بمعظمهم •• •• •• •• •• •• •• ••	٢
عاشرا : تقويم عمـــــل المدرسين : الحكم على أعمـــال المدرسين كما تبدو	أ) يحرص على متابعة أعمال المدرسين على مدار السنـــــه ويقومهم دون تدخل العوامل الشخصية •• •• ••	٨
	ب) يبحث عن أعمال المدرسين توطئة لتوجيههم وتتبع هـــذه التوجيهات ثم تقويمهم •• •• •• •• •• ••	٦

موضوع التقديـــــر	مراتب التقديـــــر	الدرجـة
فى نتائج التلاميذ وسلوكهم أثناء حصص المــــدرس، وملاحظة المدرسين أثنـاء أوجه النشاط ومواظبتهـم وتعاونهم وتتبع كل ذلك على مدار السنة .	جـ) يتعرف على أعمال المدرسين الشكلية ويسهـــم فى توجيههـم	٤
	د) معرفته بأعمال المدرسين قليلة ويستمع الى اراء الغيـر عند تقويمهم	٢
حادى عشر: المواظبـة : الحضور فى المواعيد المحددة وعدم الغياب لاعذار تافهة أو غير مقبولة .	أ) مثالى فى المواظبة ، ويتطوع للحضور مبكرا والبقـاء فى عمله أطول مدة ممكنة	٨
	ب) مواظب فى عمله ولايتخلف الا لاسباب قهرية .. .	٦
	جـ) مواظب ولكنه يتغيب أحيانا فى حدود ماتسمح بـــه اللوائـــح	٤
	د) كثير الغياب لاعذار تافهة ، ولاينتظم غالبا فى مواعيده	٢
ثانى عشر : المظهر الخارجى: الظهور بالمظهر اللائـق من حيث النظافـــة والهنـدام .	أ) يظهر دائما بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.	٨
	ب) يهتم بمظهره ونظافته فى معظم الأوقات	٦
	حـ) يحاول أن يظهر بالمظهر اللائق	٤
	د) قليل العناية بالنظافة والهندام	٢

موضوعات التقدير ودرجات المراتب المناسبة للمدرس الأول

المسلسل	الصفـــــــات	الدرجـة
أولا :	الالمام بالعملية التربوية والطريقـــة	
ثانيا :	الاستزادة فى المادة ورفع مستواهـــا	
ثالثا :	الاشتراك فى الأعمال المالية والاداريـــة	
رابعا :	الاستعداد الذهنى والقدرة على التصـرف	
خامسا :	السلوك الشخصي و السمعة الخلقيـــة	
سادسا :	ضبط النفـس والاتـزان الانفعالـــى	
سابعا :	القيـــادة	
ثامنا :	أثره فى نواحى الحياة المدرسيـــة	
تاسعا :	علاقتـه بالمدرسيـــن	
عاشرا :	تقويـم عمـل المدرسين	
حادى عشر :	المواظبـــة	
ثاني عشر :	المظهر الخارجـــى	
	مجموع الدرجـات	

(المجموع بالأرقام)

الدرجات بالحروف

....

اسم المقدر

....

....

التوقيـع

....

....

- الوظيفة أو المرحلة التعليمية التى يرى المقدر ترقية المدرس الأول اليهـا .
- الوظيفة أو المدرسة التى يرى المقدر نقل المدرس الأول اليهـا .
- ملاحظات المقدر التفصيلية عن سلوك المدرس الأول وسمعته الخلقيـــة .

ان النظرة التحليلية للنموذج الثامن تبين أنه يتضمن عددا كبيرا من البنود المتنوعة التـــى تغطى الانشطة الادارية للمعلم السالفة الذكر ، والملاحظ أن النموذج أسهب فى وصف كل بنـــد من تلك البنود • ومن ناحية أخرى فان هذا النموذج أشار الى النظم الفرعية الثلاثة لاداء المعلـم (نظام الاهداف ونظام معدلات الاداء ونظام الصفات الشخصية) ، فى حين أنه تغاضى عـــن نظام الفعالية العامة للمعلم • لذلك يمكن القول بأن النموذج الثامن أكثر النماذج اشتمالا علـــى الانشطة الادارية ومعظم النظم الفرعية لاداء المعلـم •

النموذج التاسـع : (١٦)

وينطوى هذا النموذج على بطاقة ملاحظة لاداء المعلم وضعها أستاذ ادارة تعليمية يدعـــى توكمان Tuckman وتعرف باسم نموذج توكمان • ويتطلب تطبيق هذه البطاقة فترة زمنية تتـراوح بيـــن ٤٠ ــ ٤٥ دقيقـــة ، حتى يتسنى ملاحظة سلوكيات المعلم ملاحظة موضوعيـــة كما تعد هذه البطاقة من أهم الادوات الانطباعية عن سلوك المعلم داخل الفصل المدرســـى، حيث تتطلب من المقدر (المشرف التربوى ــ مدير المدرسة ــ المدرس الاول) اعطاء انطبـــاع موضوعى موثوق فيه عن سلوك المعلم •

وتتكون البطاقة / نموذج توكمان من أربعة أبعاد أساسية تشكل أداء المعلم • وهـــى الابداع ، والدينامية ، والسلوك التنظيمى ، والحماس والقبول • وتضم هذه الابعاد الاربعـــة ٢٨ زوجـا من الصفات الواجب ملاحظتها فى أداء المعلم • كما يوضحها النموذج التالى :

نمـوذج توكمـــــــان

الشخص الملاحظ ________________ الملاحظ ________________

التاريخ : ________________ الزمـن : ________________

الصفة	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الصفة المقابلة
٠١ مجـدد								تقليـدى
٠٢ صبـور								غير صبـور
٠٣ لامبـال								ملئ بالحيوية (متقد/ متحمس)
٠٤ غير ودود								ودود
٠٥ مبـدع								روتينى
٠٦ مثبـط								غير مثبط
٠٧ مهاجم للمعتقدات								مقيم للشعائر
٠٨ وديـع								مزعـج
٠٩ غير أمين								أميـن
٠١٠ متقلب								ثابت (محدد)
٠١١ حـذر								مجـرب
٠١٢ غير منظم								منظـم
٠١٣ غير صدوق								اجتماعـى
٠١٤ واسع الحيلة								قليل الحيلة
٠١٥ متحفـظ								صريـح
٠١٦ خيالـى								موضوعـى
٠١٧ نظامـى								غريب الأطوار
٠١٨ مغامـر								كسـول
٠١٩ يقبل الناس								ينتقد النـاس
٠٢٠ هـادئ								منفعـل
٠٢١ منبسـط								منعـزل
٠٢٢ رزيـن								قلـق
٠٢٣ أحمـق								حى الضميـر
٠٢٤ مسيطر								خاضع ومذعـن
٠٢٥ شديد الانتباه								مشغول البـال
٠٢٦ انطوائـى								انبساطـى
٠٢٧ جـازم								لطيـف
٠٢٨ جبـان								جسـور

اجراءات استخدام نموذج توكمـــــان :

وتتمثل هذه الاجراءات فيما يلـــى :

أ ـ اقرأ " ٢٨ " زوج من الصفات السابقة حتى تصبح جميعها مألوفــة لك •

ب ـ ادرج فى جدول فترة الملاحظة مع المدرس • خطط للفترة حوالى ٤٠ـ٤٥ دقيقة • استخدم فترات أقصر اذا كانت تشكل حصص كاملة •

حـ ـ لاحظ الفصل واحتفظ فى ذاكرتك بأقصى ماتستطيع من "٢٨" زوج من الصفات •

د ـ سجل ملاحظتك عن المدرس فى ٢٨ بند بوضع العلامة × فى أحد الفراغات السبعة بيـــــن كل زوج من الصفات • فمثلا بأخذ الزوج الأول من الصفات •

مجدد ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: _×_: تقليـــــــدى

• اذا شعرت أن صفة " مجدد " أكثر دقة لوصف المدرس ضع العلامة × على الفراغ التالـــــى لـ " مجدد " كما يلى فى الشكل •

مجدد _×_: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: تقليـــــــدى

• اذا شعرت أن صفة " تقليدى " أكثر دقة لوصف المدرس ضع العلامــة × على الفراغ التالـــى لـ " تقليدى " كما يلى فى الشكــل •

مجدد ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: ــــ: _×_: تقليـــــــدى

• أما اذا شعرت أن تصفه " مجدد " تصفه نوعا ما ضع العلامة (×) فى الفراغ الثانى على يســـار صفة " مجدد " واذا كانت تصفه قليلا ضع العلامة (×) فى الفراغ الثالث على يسار صفة "مجدد"

• أما اذا شعرت أن صفة " تقليدى " تصفه نوعا ما ضع العلامة (×) فى الفراغ الثانى على يميــن الصفة واذا كانت تصفه قليلا ضع العلامة (×) فى الفراغ الثالث على يمين الصفة •

• أما اذا شعرت أن كلا من الصفتين متساويتين فى التناسب (أو عدم التناسب) ضع العلامــة (×) فى الفراغ الأوسط بين الصفتين ضع علامة واحدة فقط فى الفراغات السبعة بين كل زوج مـــن "٢٨" زوج من الصفات وكرر هذه العملية الى أن تسجل "٢٨" صفه •

تقدير بنود نموذج توكمـــــان :

يتم تقدير بنود النموذج طبقا لما يلى :

أ — حدود القيمة العددية لكل زوج . مثال : اذا وضعت العلامة × فى الفراغ الثانى على يسار مجدد فى الزوج الأوّل من الصفات اذن اكتب العدد "٦" فى الفراغ أسفل "١" فى الشكل الجدولى .

ب — حدد كل قيمة من قيم "٢٨" زوج فى الصيغة الاجمالية .

حـ — احسب الدرجة لكل بعد من الأربع أبعاد المكونة لنموذج توكمان للتغذية الراجعة للمدرس باستخدام البيان الاجمالى . والان لديك " ٤ " أعداد يمكن أن تمنحك طريقة هائلة للاستعمال فى وصف مناخ الفصل .

وبعبارة أخرى تتلخص اجراءات تقدير بنود النموذج فيما يلى :

أ — ضع العلامة " × " فى أحد الفراغات السبعة بين كل زوج من الصفات .

ب — اكتب الأعداد ٧ـ٦ـ٥ـ٤ـ٣ـ٢ـ١ فوق الفراغات السبع الموجودة فى الصف الأوّل وبهذا نكون قد أعطينا قيمة عددية لكل فراغ من الفراغات السبعة الموجودة بين "٢٨" زوج من الصفات .

حـ — حدد القيمة العددية للزوج الأوّل " مجدد — تقليدى " ثم سجله داخل الشكل المعطى فيما يلى فى السطر المناسب للنقطة الأولى .

مثال : اذا وضعت العلامة "×" فى الفراغ الثانى على يسار " مجدد " فسوف تكتب العدد "٦" أسفل الفراغ الموجود فى بند ١ فى الشكل التالى .

د — كرر نفس الشئ لكل بند من البنود "٢٨" وضع كل قيمة فى مكانها المخصص .

هـ — احسب الدرجة لكل بعد من الأربع أبعاد فى البيان الاجمالى التالى .

الصيغة النهائية لتقدير الأبعاد الأربعة لنموذج توكمان :

١ـ الابداع :

البند (١+٥+٧+١٦) — (٦+١١+٢٨) +١٨

(+ + +) — (+ +) +١٨

٢ . الديناميـة :

البند (١٨+٢١+٢٤+٢٧) — (١٥+٢٠+٢٦) +١٨

(+ + +) — (+ +) +١٨

٠١١١ السلوك التنظيمى :

البند (١٤+٢٢+٢٥) _ (١٠+١٢+١٧+٢٣) + ٢٦ =

(+ +) _ (+ + +) + ٢٦ =

٠١٠٧ الحماس والقبول :

البنـــد (٢+٨+١٩) _ (٣+٤+٩+١٣) + ٢٦

(+ +) _ (+ + +) + ٢٦ =

والجدير بالذكر أن توكمان وضع عدة أسئلة وأجاب عنها لتوضيح النموذج ومكوناته لجميع فئـــات المقدرين حتى يتم ملاحظة سلوك المعلم ملاحظة علمية وهذه الاسئلة هى :

السؤال :لماذا يتكون البيان الاجمالى للتغذية الراجعة من "٤" مجموعات أو أبعاد ؟

الاجابة: لقد نشأت المجموعات الاربعة من اجراء التحليل العاملى الاحصائى فقد جمع "٦٥" زوج من الصفات فى "٤" مجموعات وقد اختار توكمان من كل مجموعة أعلى "٧" أزواج موجـــودة فيها وبهذا حصل على "٢٨" زوج من الصفات والتى تكون هذه الاداه ٠

السؤال : ما المقصـــود بالمجموعـــــة ؟

الاجابة: يقصد هنا بالمجموعة (أو البعد) _ على وجه العموم _ هذه الازواج التى تشكـــــل المجموعة وتحتوى كل مجموعة على "٧" أزواج من الصفات وعدد هذه المجموعات "أربعة "

السؤال : : لماذا أطلق توكمان الاسماء : الابداع _ النشاط _ التنظيم والسلوك _ الحماس والقبول على المجموعات الاربعة التى تتكون منها الاداه ؟

الاجابة : لقد قام توكمان بفحص أزواج الصفات التى تتكون منها المجموعة وكرر نفس الشئ مع بقيـــة المجموعات الاربع بعد ذلك أطلق على كل مجموعة اسم يدل على معنى هذه المجموعة ٠ تعطى الاربع صفات ملخص مختصر عما تحتويـــه كل مجموعـــة ٠

السؤال : لماذا نجد أعداد " موجبة " و " سالبة " فى شكل التسجيل ؟

الاجابة : توجد نقاط جذب موجبه لبعض الازواج من الصفات فى اليمين بينما توجد نقاط جــــــذب موجبة لبعض أزواج الصفات فى يسار السلسلة المتصلة ولكى نزن المخرجات فاننا نجـــــد الاعداد الموجبة والسالبة فى الدرجات ٠

السؤال : لماذا وضعت نقاط جذب موجبة على اليسار بينما وضعت أخرى على اليمين ؟

الاجابة : وزع توكمان نقاط الجذب الموجبة وذلك لتقليل التأثير الناتج من أزواج الصفات وحتـــى لايضع الشخص ببساطه علامة على اليمين أو على اليسار بدون اعتبارات تكون شديـــدة الحرص تتحكم فى الاختيار كل زوج من الصفات وهذه هى الطريقة المتوقعة للقياس •

اسؤال : لماذا وضع القيم المعطاه للفراغات انطلاقا من ٧ـ٦ـ٥ـ٤ـ٣ـ٢ـ١ بدلا مـــــن ١ـ٢ـ٣ـ٤ـ٥ـ٦ـ٧ ؟

الاجابة : بالانطلاق من اليسار الى اليمين تكون قيم المجموعات بنفس الانطلاق وهذا أمر شائع وواضح والطريقة الاخرى أن الدرجة الصغرى تعنى قيمة كبرى فهذا يؤدى الى اللخبطـــة التى تلافاها توكمان وقد اختار طريق واضح وهو أن الدرجة الكبرى تعنى قيمه كبرى •

السؤال : لماذا نضيف ١٨، ٢٦ فى نهاية صيغ التسجيل الاربعـــة ؟

الاجابة : تعتبر ١٨، ٢٦ عوامـــل محملـــه فقد عينها توكمان باضافة ١٨ للصيغة الاولى والثانيـــة و٢٦ للصيغة الثالثة والرابعة حتى يستطيع تلافى وجود الدرجات السالبة (فالدرجات السال تكون غير مطلوبة بسبب اللخبطة التى تحدثها الناس) ومع هذه العوامل المحملة وهى ١٨، ٢٦ تكون أقل درجة فى أى مجموعة من المجموعات الاربع هى "١" •

السؤال : ما أكبر درجـــة ممكنـــه ؟

الاجابة : حيث أن أقل درجة " ١ " فان اكبر درجة " ٤٣ " •

السؤال : ماهو المقصود بالدرجة النهائية لكل مجموعـــة ؟

الاجابة : المقصود بالدرجة شئ بسيط جدا : فالدرجة الاكبر فى المجموعة تعبر عن أنك قـــــد لاحظت هذه الصفه أكثر فى المدرس •

فمثلا : اذا حصل المدرس على الدرجة "٣٦" فى الابداع فان هذا يعنى أن سلـــــوك المدرس يعتبر اكثر ابداعا من سلوك شخص آخر حصل على الدرجة "٢٥" •

السؤال : هل توجد درجة لكل زوج من الصفات الثمانى والعشرون أم الدرجة فقط لكل مجموعـــة من الاربع مجموعات ؟

الاجابة : لايوجد معنى مستقل لكل زوج من الصفات الثمانى والعشرون ولكن كل مجموعة لهـــا معنى فاذا اتبعنا وجهة نظر"كيلى" فى التدريس فلا يستطيع أحد استخدام "٢٨" تنظيـــم مستقل ولاعطاء معنى للسلوك التدريسى فنحن نحتاج الى استخدام مجموعات من التنظيمات كل مدرس يحصل فيها على درجة فى كل مجموعة فالمدرسون يختلفون فقط فيما يتعلـــق بدرجة سلوكهم التى تبينها كل مجموعـــة •

يتضح من مراجعة نموذج توكمان أنه يتكون من أربعة أبعاد أساسية هى الابداع والديناميــة والسلوك التنظيمى والحماس والقبول • وهذه الأبعاد لاتشير بالتفصيل الى الأنشطة الادارية المختلفة المطلوبه من المعلم ، ولكن تلك الأبعاد تشير الى الصفات المهنية الايجابية التى يجب أن يتحلى بها المعلم اذا مارس معظم أنشطته الادارية وفى الوقت ذاته نجد أنها تضم الصفات المهنية السلبيــة التى تميز أداءه اذا لم يمارس أنشطته الادارية • ويمكننا القول أن الصفات التى يطرحها هذا النموذج انما تدل على نظامين فرعيين لأداء المعلم ، هما نظام معدلات الأداء ونظام الصفات الشخصية •

× × × × × ×

ان استقراء النماذج التسعة لتقويم منظومة أداء المعلم يبين أن بعض هذه النماذج نمـــاذج كيفية أو وصفية (النموذج الأول والنموذج الثالث والنموذج الرابع والنموذج الخامس) ، تقدم وصفـا لأداء المعلم ومستويات التقويـــم الفرعية المتعلقة بهذا الأداء كما أن أحد هذه النماذج الوصفيــة (النموذج الأول) يقدم تقديرات مثل ممتاز — جيد جدا — جيد — مرض/مقبول — ضعيف ••• تدليلا على مستويات التقويم الفرعية أو النهائية • ومن جهة أخرى فبعض النماذج التسعة نماذج كميــة (النموذج الثانى والنموذج السادس والنموذج السابع والنموذج الثامن والنموذج التاسع) تقدم تقديــرات كمية أو تعبيرات رقمية أو نسب مئوية أو غير ذلك كتعبير عن الدرجة الخاصة بكل مستوى مـــن مستويات التقويم الفرعية أو النهائيـــة •

ويكاد يوجد اتفاق عام بين هذه النماذج التسعة يتمثل فى تنوع جوانب التقويم التى يتناولهـا كل نموذج ، وأيضا تتفق النماذج التسعة بصفة عامة أنها لم تول النشاط الادارى المتعلق بتحديـــد الأهداف التعليمية وكذا نظام الأهداف الأهمية المفروضة ، ولم تشر النماذج التسعة الى الأهـــداف بالتفصيل والتنوع المطلوب •

والنظرة المتفحصة للنماذج التسعة تبين تفاوت بنودها بمعنى أن بعضها كان يركز علـــى بعض الأنشطة الادارية للمعلم فى حين يتغاضى عنها نموذج آخر والعكس صحيح • وينطبق نفـــس الأمر برمته على مدى اشتمال كل نموذج من نماذج تقويم أداء المعلم على النظم الفرعية لمنظومـــة أداء المعلم ، اذ أن نموذج ما يشتمل على نظام فرعى لمنظومة أداء المعلم لم يلتفت اليه نمـــوذج آخــر •

والملاحظ أيضا أنه اذا كانت النماذج المتعددة لتقويم منظومة أداء المعلم قد اهتمت بنظـــام

الفعالية العامة للمعلم فانها لم تعالجه بالتفصيل المطلوب والمتسق مع أهمية هذا النظام وضرورته عند تقويم منظومة أداء المعلم ٠

واتساقا مع ما أبرزته النماذج المتعددة لتقويم أداء المعلم نستطيع القول بأن هذه النماذج كانت نظرتها فى الغالب يسودها المنظور الادارى الذى يرتكز على عدة أسس وأبعاد ادارية فى تقويم أداء المعلم ، تلك الأسس والأبعاد قد تقترب من أبعاد وأسس تقويم المعلم من حيث المناهج وطرق التدريس وفنيات التخصص الأكاديمى ودقة المعلومات الأكاديمية ومدى استخدام الأساليب التدريسية الملائمة ومدى تمكن المعلم من استخدام التقنيات التعليمية المعاصرة ٠ غير أن أبعاد المنظور الادارى تختلف بدرجة عن أبعاد تقويم المعلم من حيث التخصص الأكاديمى ٠

وعلى الرغم من الاختلافات بين النماذج التسعة لتقويم أداء المعلم ذاتها ومن جهة أخرى اختلاف هذه النماذج عن الاطار النظرى لأنشطة المعلم الادارية والنظم الفرعية لأداء المعلم، الا أن هذه النماذج يمكن أن تكمل بعضها البعض ويمكن الافادة منها فى التوصل الى تقويم فعال لأداء المعلم ٠

لذلك يبرز تساؤل مؤداه :

ما محددات فعالية تقويم أداء المعلم ؟

ثالثا : محددات التقويم الفعال لمنظومة أداء المعلم :

تؤكد الدلائل على أن هناك عدة محددات تستند اليها فعالية عملية تقويم منظومة أداء المعلم ، ويتوقف عليها دقة هذه العملية وسلامة نتائجها وآثارها ٠ وأهم هذه المحددات مايلى:(١٧)

١ ــ دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها حيث يعتبر ذلك محددا أساسيا لنجاح عملية التقويم٠
ويتطلب الحصول على المعلومات بالمواصفات المطلوبة التعديل على عدة أدوات رئيسية منها :ــ

أ ــ الملاحظة المباشرة ، وتأتى أهمية هذه الاداة من أنها تختص بجمع المعلومات الحقيقية عن أداء المعلم مباشرة ومن خلال سلوكياته الفعلية فى المواقف المختلفة ، مما ييسر الالمام بالملابسات المتعلقة بها وبدرجات الآثار المترتبة عليها ٠

ب ــ الاختبارات ، حيث يتم اقرار بعض الاختبارات التى تعقد للمعلمين بهدف تقويمهم، وخاصة اذا ماكان التقويم متعلقا بأهداف جزئية كالترقية أو تحديد الاحتياجات التدريبية

أو غير ذلك • وقد يكون الاختبار تحريريا وقد يكون شفويا عن طريق المقابلات ، وقد يكون شاملا لمختلف المهارات المطلوبة أو بعض المهارات • وأيا كان الأمر فانه لابد من أن تتميز الاختبارات بالدقة فى تصميمها والوضوح فى محتواها والعدالة والموضوعية فى نتائجها •

حـ — التقارير الدورية ، التى يعدها مدير المدرسة عن سير العمل وعن سلوكيات المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسى كل حسب مجاله • ويتم اعداد هذه التقارير بناء على نماذج مصممة لهذا الغرض •

٢ — عدم اقتصار تقويم أداء المعلم على فرد واحد ، بل لابد أن يشارك فى تقويم أداء المعلم كل من المشرف التربوى ومدير المدرسة والمدرس الأول ، بجانب زملاء المعلم • وذلك باستخدام النماذج المعدة لهذا الغرض ، حتى يمكن رؤية أو ملاحظة سلوكيات المعلم وتفسيرها من أكثر من جهة وهذا يفيد فى وضع صورة تفصيلية لهذه السلوكيات ، مما ييسر فى تعضيد الايجابيات وتلافى السلبيات •

ويمكن رفع كفاءة هذا المحدد من خلال مايلى :

أ — ضمان تعاون المقومين (المشرف التربوى — مدير المدرسة — المدرس الأول — المعلمون — الزملاء) واستعدادهم لاظهار نقاط القوة والضعف فى أداء المعلم •

ب — اثبات الملاحظات بطريقة واضحة وعلمية حتى يتسنى وضع برامج التدريب اللازمة لرفع كفاءة المعلم •

حـ — احاطة المعلم بمتطلبات الأعمال التى يؤديها حتى يكون أن التقويم موضوعيا •

٣ — علنية عملية التقويم وحق التظلم ويبدو هذا المحدد مهما بدرجة عالية من وجهة نظر الباحثين فى مجال أدبيات ادارة القوى البشرية ، ويعود ذلك فى الغالب الى عاملين أساسيين هما :

أ — أن كل معلم يريد أن يعرف وجهة نظر رئيسه وزميله فى أدائه ، وذلك بدافع شعورى أو لاشعورى ، محكوم أساسا بسعى المعلم للاطمئنان على مستقبله الوظيفى •

ب — أن كثيرا من الفوائد الممكن تحقيقها من اجراء عملية تقويم ناجحة سوف تفقد قيمتها ومفعولها اذا لم يتم الاعلان عن النتائج ، وتتمثل أهم هذه الفوائد فيما يلى :

(١) تعريف المعلم بكافة جوانب الضعف أو القوة لديه ، وبذلك يكون بمقدوره القيام بمعالجة الجوانب الضعيفة وازالتها ، وتعزيز جوانب القوة والحفاظ عليها •

(٢) أن فى الاعلان عن النتائج مايوضح للمعلم كيف كانت تسير الأمور فى المنظمة التعليمية ؟ وكيف يفترض أن تسير فى المستقبل ؟ وفى ذلك مدعاة لازالة أى لبس أو غموض حول دوره ، مما يضاعف من فعاليته وقدرته على التطور والتطوير ·

(٣) ان انجاح عملية التقويم والاعلان عنها يؤدى الى تقريب الصلة بين المشرف التربوى ومدير المدرسة والمدرس الأول من جهة وبين المعلم من جهة أخرى ، حيث أنه يساعد على زيادة معرفة وفهم كل طرف للطرف الآخر ، بالاستناد الى معايير وحوارات مباشرة ، الأمر الذى يولد لدى المعلمين احساسا بالأهمية وأنهم عماد حركة العمل داخل المنظمة التعليمية ·

(٤) أن فى عملية الاعلان عن النتائج ، مايضمن قدرا أعلى من العدالة فى التقويم ، وذلك لأنه سيكون بمقدور المعلمين التساؤل عن الأسباب والمبررات المنطقية ، وبالتالى يؤدى ذلك الى احجام الرؤساء أو الزملاء (المقومين) عن اعطاء الأحكام غير المبررة أو الانفعالية ··· الخ ، هذا وقد يرتبط الاعلان بشرط أن يتولى الرؤساء القيام بشرح النتائج شرحا وافيا ، واعطاء المعلمين حق المناقشة الشاملة ، الأمر الذى يدعم العلاقات الموضوعية ويفرض مزيدا من الثقة والاحساس بالعدالة ·

(٥) ترتبط سياسة الاعلان عن النتائج بحق المعلمين فى التظلم ، وفى ذلك مدعاة لزيادة حرص المقيمين على الدقة والموضوعية ، مما يحقق قدرا أفضل من العدالة وبصورة تنعكس مباشرة على الروح المعنوية للمعلمين وبصورة ايجابية ·

وباستعراض هذه الفوائد المختلفة يمكن للمتتبع ادراك أن العلنية تمثل جوهر عملية التقويم بالمعنى الصحيح والمتكامل لمنظومة أداء المعلم ، والذى يستهدف رفع كفاءة المعلم وكفاءة المنظمة التعليمية · أما اذا نظرنا الى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فانه يمكن التكتم على النتائج ، ويستتبع ذلك بالضرورة سوء العلاقات التنظيمية وتصورها بين المعلم وبين المقومين ·

٤ـ استمرارية عملية التقويم : تعد عملية التقويم تعبيرا عن عملية تفاعل بين كافة عناصرها وخطواتها ، وبالتالى لايمكن الفصل بين مدخلات هذه العملية ومخرجاتها أو بين بداياتها وبين نهاياتها ، ومن هنا تبرز عملية الاستمرارية لتقويم أداء المعلم ، بل تبرز أهمية بدء عملية التقويم من الأهداف وانتهائها بمدى تحقيق هذه الأهداف ·

ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل التالى :

١– تحديد أهداف عامة للمنظمات التعليمية
↓
٢– تحديد مؤشرات الاداء ومستوياته بناء على الأهداف العامة .
↓
٣– وضع أهداف تعليمية فرعية مشتقة من الأهداف العامة .
↓
٤– تحديد مؤشرات الاداء ومستوياته بناء على الأهداف الفرعية .
↓
٥– تحديد أهداف اجرائية لوحدات المنظمة التعليمية ، ويشتق منها مؤشرات الاداء ومستوياته .
↓
٦– هدف أدائى (أ) هدف أدائى (ب) هدف أدائى (جـ) .. الخ
↓
٧– تقويم ملاءمة كل هدف أدائى من حيث الوقت والتكلفة .
↓
٨– تحديد الاستراتيجيات البديلة للهدف الأدائى .
↓
٩– تحليل ملاءمة وامكانية كل استراتيجية .
↓
١٠– اختيار الاستراتيجية الاكثر اجرائية .
↓
١١– انتقاء خطط العمل والمهام .
↓
١٢– وضع أو تصميم نتائج النظم الفرعية لأداء المنظمة وأداء الأفراد .
↓
١٣– ضبط وتوجيه ومراقبة العمليات أو سير العمل .
↓
١٤– تقويم الأداء وفحص النتائج .
↓
١٥– اعادة الدورة من حيث اعادة تحديد الأهداف العامة والأهداف الفرعية ومؤشرات الاداء ومستوياته واستراتيجياته البديلة وأيضا نتائج النظم الفرعية .

خاتمـــــة :

يتضح مما سبق أن عملية تقويم أداء المعلـم محكومة بمتغيرات متعددة لأنهـا تستهـدف تقويم أداء المعلم بغرض معرفة مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته ، ومن جهة أخرى مستوى أدائـه لواجباته ، ومن جهة ثالثة درجة تعاونه مع زملائه ورؤسائـه ، ومن جهة رابعة سلوكه نحـو التلاميذ ، ومن جهة خامسة التعرف على القدرات المتوفرة لديه والتى تؤهله لشغل وظائف أعلى ٠

ومن ثم فلابد من النظر الى تقويم أداء المعلم على أنه منظومة تتكون من عدة نظم فرعية تتفاعل فيما بينها وتتكامل معا طبقا لمحددات معينة ٠ ولعله من المفيد هنا طرح بعض التوصيات التى قد يمثل العمل على ضوئها التوصل الى بناء منظومة فعالة لتقويم أداء المعلم ، وهى:

١ـ تعديل النظرة لتقويم أداء المعلم والتأكيد على أنه لايستهدف تحديد نقاط القوة والضعـف فى أدائـه من أجل المحاسبة وانما بهدف التطوير ، كما أنه يستهدف تحديد وتحليـل أية مشكلات والعمل على حلها بما فى ذلك مشكلة الابداع والتجديد ٠

٢ـ اختيار النموذج القادر على تقويم الأنشطة الادارية المتعددة للمعلم وكذلك النظم الفرعية المكونـة لمنظومة أدائـه ٠

٣ـ مشاركة كل من المعلمين الزملاء والمشرف التربوى ومدير المدرسة والمدرس الأول فى اعـداد التقارير الدورية عن المعلـم ٠

٤ـ الاهتمام بتدريب المقومين على المهارات السلوكية والفنية اللازمة لعملية التقويم ، وأيضا تدريـب المعلم على السلوكيات التى ترشد استجابته ومساهمته فى عملية التقويم ٠

٥ـ النظر الى التقويم كعملية مستمرة بهدف مواجهـة المشكلات فى مواعيدها الملائمـة ٠

٦ـ توخى العدالة والموضوعية فى اصدار الأحكام المتعلقـة بأداء المعلم وفى أية ترتيبات قد تتأتـى نتيجة ذلك ٠

٧ـ علنية نتائج التقويم ومنح المعلمين حق التظلم ٠

هوامش المبحث الثالث

(1) George. S. Odiorne, Training By Objective: An Economic Approach To Training, New York, Mc Memillan Comp., 1970, P. 142.

(٢) عبد المعطى محمد عساف، "الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء العاملين فى الادارة الحكومية" ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٥٣، السنة الرابعة عشرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٨٠ .

(٣) احمد عبد العزيز الراشد ، تطوير نظام الاشراف التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء اتجاهاته الحديثة ، رسالة دكتوراه غير منشورة قدمت الى قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية ، كلية التربية — جامعة عين شمس ، ١٩٩١ ، ص ص ٧٨—٧٩

(٤) ناجى البصام ، "معدلات الأداء ودورها فى قياس نتائج الأعمال" ، مجلة الادارة، المجلد السادس ، العدد الثانى ، اكتوبر ١٩٧٣، ص ٩٩ .

(٥) المرجـع السابــــق ، ص ٩٩ . .

(٦) عبد المعطى محمد عساف ، مرجع سابــق ، ص ١٧٩ .

(٧) المرجع السابق ، ص ١٨١ .

(٨) محمد منير مرسى ، الادارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص٢٦١ .

(٩) ابراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن ، الأصول الادارية للتربية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥٨ .

(١٠) اليونسكو ، اعدادالمعلمين فى مجال التربية السكانية : دليل ، ١٩٨٦ ، ص ١١٠ .

(١١) تيسير الكيلانى واياد ملحم ، التوجيه الفنى فى أصول التربية والتعليم ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٢٩—١٣٠ .

(١٢) المرجع السابق ، ص ص ١٣١—١٣٢

(١٣) ملكة حسين صابر وسهير زكريا فودة ، " تطوير أدوات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة " ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٢ ، السنة ...

السابعة ، ١٩٨٧، ص ١٢٨ .

(١٤) المرجع السابق ، ص ١٢٩- ١٣١ .

(١٥) وزارة التربية والتعليم ، مكتب المستشار الفنى ، ادارة البحوث (فرع التقويم)، دليل تقويم المدرس الأول : تحت التجربة ، نوفمبر ١٩٥٨ .

(16) Ronald T.Hyman, School Adminstrator, Handbook of Teacher Supervision and Evaluation Methods, N.J, Prentive - Hall Inc., 1975, PP . 33-40

(17) Lloyd W.Dull, Supervision: School Leadership Handbook London, A Bell & Howell Company, 1981, PP. 266- 270

(١٨) عبد المعطى محمد عساف ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ - ١٩٥ .

المبحث الرابع

مهام المعلم وتقويم أدائه في مصر

النشأة والتطور

اعداد : د. همام بدراوى زيدان

يتطلب التعرف على واقع تقويم أداء المعلم ، التعرض لنشأة فكرة تقويم الاداء بصفـــــــة عامة بالنسبة لموظفى أو مستخدمى الدولة ككل ، منذ أن اهتمت النظارات الرسمية والدواويـــــــن الحكومية بتطبيق بعض أفكار تقويم أداء المستخدمين واعتبارها أحد المحكات الاساسية فى الحكـــــم على درجة اجادة الموظف واتقانه لعمله ، ومدى أحقيته فى الترقى لوظائف أعلى . لذلك ســـــوف يتم التعرض ابتداء لنشـــــأة تقويم كفاءة العاملين فى الدولة بصفة عامة ، حيث ينطبق ذلـــــك على المعلمين باعتبارهم موظفين عموميين تنطبق عليهم قوانين التوظف والاستخدام والعاملين بالدولة.

١ــ تطبيق عمليات تقويم الاداء فى مصر فى الفترة من ١٨٨٣ حتى ١٩٥٠ : (١)

بصدور الامر العالى الصادر فى العاشر من ابريل عام ١٨٨٣ أصبح تطبيق نظـــام التقارير عن العاملين ــ كمحاولة لتقويم أدائهم ــ أمرا لازما وشرطا من شروط الترقية للوظائـف الاعلى ، حيث نص هذا الامر العالى على مايلى :

" تتم ترقيات العاملين بناء على ترشيح لجنة ادارية ، وذلك من واقع تقارير سنوية يقدمهـــا رؤساء الاقلام عن كل الموظفين التابعين لها " .

الا أنه مع زيادة أحكام سيطرة الانجليز على مؤسسات الادارة العامة فى مصر ، فان هذا النظام لم يدم كثيرا حيث صدر الامر العالى فى الثانى من ديسمبر عام ١٨٩٢ والذى أعاد شـــــرط الترقية أو العلاوة الى رغبة الرؤساء فقط دون الاعتداد بمدى الكفاءة أو الاتقان فى مجال العمل . وبخاصة أن معظم هؤلاء الرؤساء وبخاصة رؤساء المصالح كانوا من الاجانب ، فنجد ان هـــذا الامر العالى ينص على مايلى :ــ

" تعطى الترقيات والعلاوات بمعرفة ناظر الديوان (الوزير) بناء على طلب رئيس المصلحـة"
وظل الحال على هذا النحو حتى صدور قانون التوظف رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥١ والذى أعـــاد مرة أخرى الاخذ بنظام التقارير السنوية ..

٢ــ قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء قانون التوظف رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥١ (٢)

اتسم نظام قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء هذا القانون بما يلى :ــ

أ — أن تكون التقارير سنوية (حيث كانت تعد فى شهر فبراير من كل عام) .

ب — أن تكون علنية تماما ، حيث ألزم القانون اعطاء الموظف صورة من التقرير المقدم عنه، وأوجب أحقية الموظف ضعيف الكفاية فى تقديم ملاحظات على التقرير خلال الاسبوعين من تاريخ تسلمه ..

حـ — أن تشمل جميع الموظفين فى مختلف الدرجات والمستويات الوظيفية عدا رؤساء المصالح والموظفين من درجة مدير عام فما فوق .

د — أشتمل على ثلاث مراتب للتقدير هى (جيد — متوسط — ضعيف) .

هـ — يتم الاعتماد على تلك التقارير فى اجراء الترقيات ومنح العلاوات ..

٣— قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء قانون التوظف رقم ٥٧٩ لسنة ١٩٥٣ . (٣)

أتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين فى ضوء هذا القانون بما يلى :

أ — استمرار كون التقارير سنوية .

ب — تشمل جميع الموظفين حتى الدرجة الثالثة فقط (حيث أن الترقيات لشاغلى كل من الدرجتين الثانية والأولى تكون بالاختيار) .

حـ — يترتب على تقارير الكفاءة — وبخاصة للموظف ضعيف الكفاءة — امكانية اعفائه من وظيفته أو تغيير مهنته أو تخصصه .

د — أن يقتصر دور لجنة شئون العاملين على تسجيل تقدير الكفاءة فقط ..

هـ — الأخذ بمبدأ السرية المطلقة لتقارير الكفاءة .

ويلاحظ فى هذه السمات أن بعضها يتميز بالايجابية وذلك كما هو مبين فى بند (حـ) ، (د) بينما نجد أن البعض الاخر يتسم بالقصور والسلبية وذلك كما هو وارد فى البند رقم(هـ)، كذلك فان استمرار كون هذه التقارير سنوية يجعل عملية تقويم الاداء تجميعية (نهائية) وغير تكوينية (مستمرة) ، بما يترتب عليها عدم القدرة على توجيه وارشاد الموظف وبخاصة أن التقارير سرية ..

٤— قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء قانون العاملين رقم ٧٣ لسنة ١٩٥٧ (٤)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين فى ضوء هذا القانون بما يلى :

أ — الاعتداد بقاعدة سرية التقارير مع وجوب اعلانها بالنسبة للموظف ضعيف الكفاءة فقط.

ب ـ يشتمل التقرير السنوى على ثلاث مراتب للتقرير هى (ممتاز ـ جيد ـ ضعيف) ٠

حـ ـ لم يقتصر دور لجنة شئون العاملين على مجرد تسجيل تقديرات الروساء فى الكفاية وانما خولت التقدير النهائى للكفاية ٠

د ـ ضرورة ذكر وتحديد مبررات حصول الموظف على تقديرى (ممتاز أو ضعيف) ٠

ونلحظ هنا أيضا اتجاها ايجابيا نحو علنية التقارير وان اقتصرت على الحاصلين على مرتبة ضعيف فقط بالاضافة الى ضرورة ذكر وتحديد مبررات قوية وموضوعية لحصول الموظف على تقديرى (ممتاز) أو (ضعيف) ، وذلك كمحاولة للتقليل من احتمالات التحيز وعدم الموضوعية ٠

كما نلحظ اتجاها سلبيا فى تلك السمات وهو المرتبط بتخويل لجنة شئون العاملين (وهى غالبا ماتكون مركزية) وضع التقدير النهائى للكفاية هذا فى الوقت الذى قد لايوجد من أعضاء تلك اللجنة من يعرف كثيرا من الموظفين الذين تعرض تقاريرهم على اللجنة ٠٠ الا أن ذلك قد يفيد فى بحث التظلمات من تقدير الكفاءة ذات مرتبة (ضعيف) ، والتى أوجب هذا القانون اعلان هؤلاء الموظفين الذين حصلوا على تلك المرتبة ، وجعل من حقهم ابداء تظلمهم ٠

٥ـ قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء قانون العاملين رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ : (٥)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين فى ضوء هذا القانون بما يلى :

أ ـ يشمل التقرير السنوى على خمس مراتب هى (ممتاز ـ جيد ـ متوسط ـ دون المتوسط ضعيف) ٠

ب ـ لفت نظر العامل الحاصل على مرتبة كفاية (دون المتوسط) كتابة مع ذكر المبررات وضم ذلك الى ملف خدمته ٠

حـ ـ اعلان العامل الذى قدرت كفايته بدرجة (ضعيف) أو (دون المتوسط) بأوجه الضعف فى مستوى أدائه لعمله ـ ويجوز له أن يتظلم من هذا التقدير الى لجنة شئون العاملين خلال شهر من تاريخ اعلانه به ، ولايعتبر التقرير نهائيا الا بعد انقضاء ميعاد التظلم منه أو البت فيه ، ويتم ذلك قبل حلول موعد استحقاق العلاوة الدورية التالية ٠

د ـ على لجنة شئون العاملين مناقشة الرؤساء فى التقارير السنوية المقدمة منهم عن العاملين ، ولها أن تعتمدها ، أو تعدلها بناء على قرار مسبب ٠

هـ — حرمان العامل المقدم عنه تقرير سنوى واحد بدرجة (ضعيف) ، أو تقريران متتاليان بدرجة (دون المتوسط) من أول علاوة دورية ، ومن الترقية فى العام المقدم عنه التقرير .

و — احالة العامل الذى يقدم عنه تقريران سنويان متتاليان بتقدير (ضعيف) الى لجنة شئون العاملين — فاذا تبين لها من فحص حالته أنه أكثر ملاءمة للقيام بوظيفة أخرى فى ذات الدرجة قررت نقله اليها بدرجته المالية — أما اذا تبين للجنة بعد تحقيقها أنه غير قادر على العمل فى أية وظيفة بصورة مرضية ، اقترحت فصله من الخدمة مع حفظ حقه فى المعاش أو المكافأة .

ز — جواز منح العامل الذى قدرت كفايته (ممتاز) فى العامين الاخيرين علاوة تشجيعية تعادل العلاوة الدورية المقررة ..

ويمكن أن نلحظ فى بعض هذه السمات اتجاها ايجابيا تمثل فى زيادة مدى رتب التقدير لتصبح خمسا بعد أن كانت ثلاثا ، وان كانت هذه الزيادة فى عدد رتب التقدير تمثل عائقا فى حالة عدم توفر أدوات القياس المناسبة من ناحية ، وعدم تحديد درجة ومستوى الأداء من ناحية أخرى . هذا مع استمرار اعلان العامل الذى يحصل على تقدير (ضعيف) ، أو (دون المتوسط) كتابة مع ذكر مبررات حصوله على تلك التقديرات ، حتى يتعرف على نقاط الضعف فى أدائه ويحاول ذاتيا ، وبنوع من التوجيه والارشاد من رؤسائه الى تلافى أوجه الضعف والقصور . فضلا عن وجود بعض أنواع العقاب بالنسبة للعامل المقصر ، الى جانب اتاحة الفرصة لاثابة العامل المجد ..

٦— <u>قياس كفاءة أداء العاملين فى ضوء قانون العاملين رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، والمعدل بالقانون رقم ١١٥ لسنة ١٩٨٣</u> (٦)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين فى ضوء هذين القانونين بما يلى :

أ — تضع السلطة المختصة نظاما يكفل قياس كفاءة الأداء الواجب تحقيقه بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة ، وأهدافها ، ونوعية الوظائف بها .

ب — يكون قياس الأداء بصفة دورية ثلاث مرات خلال السنة الواحدة قبل وضع التقرير النهائى لتقدير الكفاءة — وذلك من واقع السجلات والبيانات التى تعدها الوحدة لهذا الغرض .

وكذلك آية معلومات أو بيانات آخرى يمكن الاسترشاد بها فى قياس كفاءة الاداء . الا أن القانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣ أحدث تعديلا فى هذه الفقرة ليكون " قياس الاداء مرة واحدة خلال السنة قبل وضع التقرير النهائى .... "

ح - يعتبر الاداء العادى هو المعيار الذى يؤخذ به آساسا لتقدير كفاءة الاداء ، وتكون مراتب تقدير الكفاءة (ممتاز - كفء - ضعيف) ، وتم تعديلها بموجب القانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣ لتصبح (ممتاز ٩٠-١٠٠ - جيد (٧٠-٨٩) - متوسط (٥٠-٦٩) - ضعيف (أقل من ٥٠) .

د - يكون وضع التقارير النهائية عن سنة تبدأ من أول يوليو حتى اخر يونيو ، وتقدم خلال شهرى سبتمبر واكتوبر ، وتعتمد من لجنة شئون العاملين خلال شهر نوفمبر ، الا أن القانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣ آدخل تعديلا على تلك التوقيتات لتصبح " يكون وضع التقارير النهائية عن سنة تبدأ من أول يناير وتنتهى فى اخر ديسمبر وتقدم خلال شهرى يناير وفبراير، ويعتمد خلال شهر مارس (حتى تكون جاهزة قبل موعد استحقاق العلاوة الدورية) .

هـ - تعلن للعاملين معايير قياس الكفاءة التى تستخدم فى شأنهم ، ويقتصر وضع تقارير الكفاءة على العاملين الشاغلين لوظائف من الدرجة الاولى فما دونها .

و - يكون قياس كفاءة الاداء بالنسبة لشاغلى الوظائف العليا على أساس مايبديه الرؤساء بشأنهم سنويا من بيانات تعتمد من السلطة المختصة ، وتودع بملفات خدمتهم .

ز - يعلن العامل بصورة من تقرير الكفاءة الخاص به بمجرد اعتماده من لجنة شئون العاملين وله أن يتظلم منه خلال عشرين يوما من تاريخ علمه الى لجنة تظلمات ثلاثية تنشأ لهذا الغرض .

ح - يمنح العاملون الذى حصلوا على مرتبة (ممتاز) شهادات تقدير من السلطة المختصة، وتعلن آسماؤهم فى لوحة مخصصة لذلك .

ط - يحرم العامل المقدم عنه تقرير سنوى بمرتبة (ضعيف) من نصف مقدار العلاوة الدورية ، ومن الترقية فى السنة التالية للسنة المقدم عنها التقرير . هذا بالاضافة لبعض جوانب (العقاب) الاخرى التى تضمنتها اللائحة التنفيذية للقانون ٤٦ لسنة ١٩٦٤ ، والتى لم يرد مايخالفها فى هذين القانونين .

ى - يشترط فى منح العلاوة التشجيعية آن تكون كفاءة العامل قد حددت بمرتبة (ممتاز) عن العامين الاخيرين .

هذا بالاضافة الى أن القانون قد حدد مايلى :

- لايجوز تقدير كفاءة العاملين من الفئات المبينه فيما يلى بمرتبة ممتاز ومنهم مايلى :-

أ - العامل الذى أتيحت له فرصة التدريب ولم يجتزه بنجاح .

ب - العامل الذى وقع عليه جزاء تأديبى بعقوبة الخصم من أجره أو الوقف عن العمل لمدة تزيد عن خمسة أيام ، وبعض العقوبات الاخرى ، خلال العام الذى يوضع عنه بيان كفاءة الاداء .

- ولايجوز تقدير كفاءة العاملين من الفئات المبينة فيما يلى بمرتبة " جيد أو ممتاز " ومنهم مايلى :

- العامل الذى أتيحت له فرصة التدريب وتخلف عن التدريب - مالم يكن ذلك بعذر تقبله السلطة المختصة ..

- العامل الذى وقع عليه جزاء تأديبى بعقوبة الخصم من أجره أو الوقف عن العمل لمدة لاتزيد عن عشرة أيام ، وبعض العقوبات الاخرى .. فى العام الذى يوضع عنه التقرير .

ونلحظ فى بعض السمات التى تضمنها كل من القانونين ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، ١١٥ لسنة ١٩٨٣ بعض الجوانب الايجابية التى تمثلت فيما يلى :

أ - العلنية المطلقة لتقارير الكفاءة .

ب - جواز اختلاف نظم قياس كفاءة الاداء باختلاف المؤسسات وذلك بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة ، وأهدافها ، ونوعية الوظائف بها .

حـ - أن الاداء العادى هو المعيار الذى يؤخذ به أساسا لتقدير كفاءة الاداء ، ومن الجدير بالذكر أن هذه هى المرة الأولى التى يذكر فيها مفهوم معيار ينبغى وجوده لاتخاذه أساسا للحكم والتقدير .

د - ضرورة اعلان العاملين بمعايير قياس الكفاءة التى تطبق بشأنهم .

هـ - حفز العاملين الذين يحصلون على مرتبة (ممتاز) بمنحهم علاوة تشجيعية اذا توفر لديهم شروط الحصول عليها .

و - تحديد بعض المعايير والحالات التى لايجوز تقدير كفاءة بعض العاملين الذين تنطبق عليهم مراتب (ممتاز) أو (جيد) .

وفي الجانب الآخر يمكن أن نلمح بعض الجوانب السلبية فى تلك السمات ومن بينها أن قياس الأداء يكون مرة واحدة خلال العام قبل وضع التقرير النهائى ، وذلك بعد أن كان يتم بصفة دورية ثلاث مرات خلال السنة الواحدة .

وبعد هذا العرض التطورى لعمليات وقواعد تقويم أداء العاملين فى مصر خلال فترة تزيد على المائة عام فانه يجدر الاشارة الى أنه على الرغم من أن قانون العاملين رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، والمعدل بالقانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣ قد أورد فيما يخص قياس كفاءة أداء العاملين مايلى :

" تضع السلطة المختصة نظاما يكفل قياس الأداء الواجب تحقيقه بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة ، وأهدافها ، ونوعية الوظائف بها " الا أننا نلحظ أن نظام وأسلوب قياس كفاءة أداء العاملين فى وزارة التربية والتعليم لايختلف من فئة الى فئة أو من نوعية الى نوعية سواء كانت تلك الفئات أو النوعيات الوظيفية معلمين أو اداريين أو وظائف معاونة . بل ان الأمر لايتوقف عند هذا الحد بل ان هذا النظام والأسلوب فى قياس كفاءة الأداء لايختلف حتى بين وزارة التربية والتعليم وغيرها من وزارات الخدمات الأخرى ، حيث تلتزم وزارة التربية والتعليم ، وغيرها من الوزارات الأخرى فى قياس أداء العاملين بها على استمارة بسيطة مقترحة وضعها الجهاز المركزى للتنظيم والادارة لتسترشد بها بعض الوزارات والأجهزة والمؤسسات فى تصميم استمارات أو وسائل قياس خاصة بكل منها لتتوافق نظم وأساليب القياس مع كل من طبيعة وأهداف ونوعية الوظائف فى كل جهاز أو مؤسسة أو وحدة .. (مرفق استمارة تقويم الأداء المعمول بها فى وزارة التربية والتعليم) .

ثانيا : أهمية اختلاف نظم وأساليب قياس كفاءة أداء العاملين باختلاف طبيعة ونوعية الوظائف :

أوجب قانون العاملين ضرورة اختلاف نظم وأساليب قياس كفاءة العاملين باختلاف أهداف وطبيعة ونوعية الوظائف ، وذلك حتى تشتمل تلك النظم والأساليب على أهم الخصائص والمواصفات المرتبطة بتلك الوظائف ذاتها . كما تتضمن كذلك تلك المهام والمسئوليات وأنماط الأداء المرتبط بمن يشغل هذه الوظائف ، بالاضافة الى أهم سماته ومؤهلاته وقدراته الشخصية ، حيث أن كل هذه الجوانب مجتمعه تؤثر الى حد كبير فى عمليات الأداء وموضوعية قياسه ، هذا الى جانب ثقة العامل ذاته ، وشعوره الشخصى فى موضوعية نظم وأساليب القياس على اعتبار انها

قد صممت خصيصا لقياس أدائه هو فى وظيفته التى يشغلها ، وفى ضوء أهداف وطبيعة ونوعية هذه الوظيفة أو تلك .كماأن تحقيق ذلك يكفل قدرا كبيرا من الحيده ، وقدرة ومهارة لازمتين للرئيس المباشر فى هذه الوظيفة ، تمكنه من التقدير الموضوعى لعناصر ومفردات أسلوب القياس .. حيث يسهم هذا كله فى تحقيق الفلسفة والأهداف وجوانب الأهمية التى تكمن فى وجود تطوير نظم وأساليب تقويم كفاءة أداء العاملين ، والتى تتمثل فيما يلى :ـ (٧)

أ ـ توحيد الأسس والأساليب عند تقدير أو قياس كفاءة العاملين ، مما يوحد بالتالى اجراء هذا التقدير أو القياس .

ب ـ تساعد على قياس مدى تقدم العامل أو تخلفه فى عمله بمعايير أو أوزان مادية معينة .

حـ ـ تساعد فى الحكم على مدى تحقيق التوازن اللازم بين متطلبات العمل ، ومؤهلات أو خصائص الموارد البشرية الضرورية لاتقان هذا العمل ..

د ـ تسهم فى أوجه القوة أو الضعف فى العامل وأدائه مما يتيسر معه اتخاذ الاجراءات الكفيلة بزيادة ودعم الأولى وعلاج وتدارك الثانية وذلك من خلال برامج التدريب التى تتفق وطبيعة العمل من ناحية ، والعاملين من ناحية أخرى ، ودفع الأفراد الى تحسين وتنمية أنفسهم من ناحية ثالثة .

هـ ـ تسهم فى تحديد ومعرفة من يستحق الترقية المادية والأدبية .

و ـ يمكن من خلالها اكتشاف ذوى المواهب والكفاية العالية .

ز ـ تتخذ نتائجها أساسا لفصل الأفراد الذين لايصلحون للعمل .

ح ـ مساعدة الادارة فى معرفة درجة عدالة المشرفين والرؤساء المباشرين فى الحكم على مرؤوسيهم

ط ـ مساعدة الادارة فى توجيه كل فرد الى الوظيفة أو نوع العمل الذى يتناسب وقدراته وكفاياته .

الأسلوب الحالى لقياس وتقويم كفاءة أداء المعلمين فى وزارة التربية والتعليم ..

أشرنا من قبل الى أن وزارة التربية والتعليم بكافة أجهزتها واداراتها تطبق استمارة تقويم أداء العاملين ـ التى صممها الجهاز المركزى للتنظيم والادارة ـ لكى تسترشد بها الوزارات المختلفة فى تصميم أساليب وأدوات تكون أكثر مناسبة لتتوافق مع أهداف وطبيعة ونوعية الوظائف فى كل وحدة من وحدات الجهاز الادارى بالدولة ، بل ولتتعدد أساليب وأدوات القياس داخل الوحدة

الادارية الواحدة حتى نضمن اشتمال تلك الاساليب والادوات على العناصر والمفردات والمهام المميزة لكل وظيفة على حدة.هذا ويمكن أن يترتب على تطبيق وزارة التربية والتعليم لهذا الاسلوب غير المنطقى أو العلمى فى قياس وتقويم كفاءة أداء العاملين بها ــ وبخاصة المعلمين ــ الا تستفيد الوزارة من تحقيق أهداف القياس والتقويم العلمى لكفاءة أداء العاملين سواء على مستوى الوظائف أم على مستوى العاملين فيها . بل وقد يؤدى ذلك الى أن ينظر المسئولون والعاملون فى الوزارة الى تقويم الاداء ــ على الرغم من أهميته القصوى ــ باعتباره عملية شكلية بحته لاقيمة لها ولاوزن ولايترتب على نتائجها أية اثار . وذلك لان أدوات القياس تعتبر غير ملائمة لتعددية وطبيعة أدوار المعلم ، ومايرتبط بكل منها من مهام ومسئوليات وأنشطة متعددة ومختلفة سواء كان ذلك داخل الفصل أم خارجه وداخل المدرسة أم خارج المدرسة ، فضلا عن التحليل الدقيق لكل ماسبق تحليلا علميا واضحا ومحددا ..

وفيما يلى سوف نعرض لبعض جوانب الاسلوب الحالى فى تقويم أداء المعلمين :

أ ــ <u>من حيث أداة قياس وتقويم أداء المعلم</u> : (انظر ملحق ١)

ــ يطلق على الاداة " تقرير كفاية العاملين " ويأخذ صفة " نموذج ٣ "، وهى مخصصة للعاملين فى كل من الوظائف الفنية ، والادارية ، والمكتبية بمختلف نوعياتها ومستوياتها ، وتحوى مايلى :ــ

- البيانات العامة الخاصة بصاحب التقرير .
- الجزاءات التى وقعت عليه خلال فترة التقرير .
- الموقف من التدريب .
- عناصر التقرير وتشمل :ــ

× الاداء والانتاج : (٥٠ درجة) الالمام بالعمل (٣٠درجة) ــ الكم والدقة (١٠درجات) ــ الاطلاع والنشاط (٥ درجات) ــ الابتكار والتجديد (٥ درجات) .

× السلوك والشخصية : (٢٠ درجة) الانضباط والسلوك (٥ درجات) ــ مدى تحمل المسئولية (٥ درجات) ــ المظهر الشخصى (٥ درجات) ــ العلاقة بالرؤساء والمرؤسين (٥ درجات) .

× التدريب والقيادة: (٣٠درجة) الاستفادة من التدريب (١٠ درجات) ــ القدرة الاشرافية(٢٠درجة).

هذا ويكون التقرير بمرتبة " ممتاز " اذا تراوح التقرير العددى للدرجات بين " ٩٠-١٠٠ درجة"
،، ،، ،، " جيد " ، ،، ،، ،، ،، ، " ٧٠-٨٩ درجة "
،، ،، ،، " متوسط" ، ،، ،، ،، ،، ، " ٥٠-٦٩ درجة "
،، ،، ،، "ضعيف" اذا كان التقدير العددى للدرجات" أقل من ٥٠ درجة "

ونلحظ فى هذه الاداة مايلى :

- يتم تطبيقها على جميع الوظائف الفنية - بما فيهم المعلمون - والادارية، والمكتبية .
- تتضمن ثلاثة جوانب فقط فى التقويم لكل الفئات السابقة وهذه الجوانب هى (الانتاج والاداء ويخصص له خمسون درجة ، والسلوك والشخصية ويخصص له عشرون درجة، والتدريب والقيادة ويخصص له ثلاثون درجة) .
- تعتمد على أساس من التقدير العام المرتبط بمحاور شديدة العمومية بحيث يصعب تحديدها وتطبيقها على المعلم فى ضوء طبيعة ونوعية أدواره ومهامه ومسئولياته ومايرتبط بها من أنشطة .
- أن جوانب ومحاور التقويم فى الاداة تتضمن بعض المجالات التى تتسم بعموميتها أيضا ، وصعوبة الاتفاق حول معانى مفاهيمها ومدلولاتها كالشخصية ، والمسئولية ، والنشاط ، والابتكار ، والتجديد ، والقيادة .. الخ ، بما يزيد الاداه غموضا وضبابية من ناحية، وصعوبة فى استخدامها وتطبيقها من ناحية ثانية ، وعدم القدرة على الاستفادة من نتائج هذا التطبيق من ناحية ثالثة ..

ب - من حيث القائمين بعمليات قياس وتقويم أداء المعلم :

يتولى مدير المدرسة أساسا - عملية وضع تقرير كفاءة المعلم - باعتباره الرئيس المباشر للمعلم ، وذلك بالتعاون مع الموجه الفنى للمادة الدراسية التى تعتبر مجال تخصص المعلم. ونظرا لغياب الضوابط أو القواعد التى تنظم وتحدد العلاقة بين كل من مدير المدرسة من جهة، والموجه من جهة أخرى ، عند وضع هذا التقرير وتقويم كفاءة أداء المعلم ، فانه غالبا مايكون مدير المدرسة هو أساس وضع التقرير أو المهيمن عليه . وفى ضوء ذلك فان التقدير الشخصى لمدير المدرسة يكون هو العامل الحاكم والحاسم فى تقويم كفاءة أداء المعلم حتى ولو اشترك معه الموجه - على استحياء - فى وضع التقرير .

ومن الطبيعى أن ذلك يتنافى مع طبيعة عمل المعلم متعدد الأدوار والمهام والمسئوليـــــات والذى ينبغى أن يسهم فى تقويمه جميع المتعاملين معه والمتأثرين به ومنه (كالمدير، والموجــــه والمدرس الأول ، بل وحتى تلاميذه) ، ولايترك هكذا للتقدير أو الاعتقاد الشخصى للمدير أوالموجه أو لكليهما دون سند من ضوابط محددة ، ودون الافصاح عن التفاصيل أو المبررات التى بنى حكمه على أساسها ، مما قد يثير الشكوك ويبعث القلق فى النفوس حول صحة تقديره ..

حـ ـ من حيث النتائج والاثار المترتبة على عمليات قياس وتقويم أداء المعلم :

اذا كانت الأدوات المستخدمة فى عمليات تقويم أداء المعلم تعتبر غير مناسبة لطبيعـــة عمل المعلم من ناحية ، فضلا عن أن الطريقة التى تتم بها تلك العمليات واعتمادها على التقديـــر أو الاعتقاد الشخصى ، بالاضافة الى عدم مشاركة جميع المتعاملين مع المعلم والأكثر دراية وخبـــرة وملاحظة لأدائه ، فـــاذا كانت هذه المقدمات السلبية موجودة ، فماذا نتوقع من نتائج واثـــار يمكن أن تترتب عليها سوى نتائج واثار سلبية أيضا . فالتقدير الشخصى كثيرا مايخطئ فى الحكـــم على كفاءة المعلم ، فضلا عن أن ذلك يساعد على تغليب العاطفة ، وانتشار الوساطة ، والمجاملة والتحيز ، ولذا فانها تقابل غالبا بالريبة ، والشك ، والنقد ، والاعتراض من جانب المعلميـــن الأكفاء ، والذين يشعرون بالظلم ، وجور الحكم الشخصى غير السليم ، فيقلل ذلك من حماسهــم للعمل ، ودرجة اتقانه ، ويركنون الى الكسل والاحباط ، فى الوقت الذى يشعر فيه بالرضـــا غيرهم من المقربين ، أو من يتم مجاملتهم أو التحيز لهم ـ وغالبا مايكونون من غير الأكفـــاء ـ وبذلك تنقلب الامور فيشعر الاكفاء بعدم الرضا عن العمل ومناخه ، بينما يشعر غير الأكفاء بعكـس ذلك ، فتتجمد العقول ، والأفكار ، وتنتشر مظاهر التسيب واللامبالاه ، ويصبح من سخريـــات القدر ، وعجائبه أن تعتمد الترقيات ، والحوافز ، والمكافآت ، والمميزات الأخرى على نتائج مثـــل هذه التقارير غير العلمية فى تصميمها من ناحية ، والمعتمدة على النواحى والتقديرات الشخصيـــة فى تطبيقها من ناحية أخرى .

الصعوبات التى تواجه واقع قياس وتقويم أداء المعلم ..

أسهمت الجوانب التى سبق تناولها فى تحديد واقع قياس وتقويم أداء المعلم فى مصر، بمـــا تضمنته تلك الجوانب من عناصر وممارسات ، فى وجود عديد من الصعوبات التى تواجه نظـــام

وأساليب قياس وتقويم أداء المعلم فى مصر ، ومن بين أهم تلك الصعوبات مايلى : (٨)

أ — ميل الرؤساء والمسئولين الى عدم التفكير فى تطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم بما يتناسب مع طبيعة وأهداف ونوعية وظيفة وأدوار المعلم .

ب — ميل الرؤساء والمسئولين الى تقدير المعلم من وجهة نظرهم الخاصة ، وليس من وجهة النظر التى تستوجبها طبيعة العمل ، والنظام الادارى الحديث .

حـ — عدم اكتراث الرؤساء والمسئولين بأعمال التقدير ، والتقويم ، والقياس .

د — عدم تمكن الرؤساء من التمييز بين مايستطيع المعلم أن يؤديه فى عمله وبين مايؤديه بالفعل .

هـ — ميل الرؤساء الى الاستئثار بعمليات التقدير والتقويم ، وكتابة التقارير ، ومقاومتهم المستمرة لمشاركة الاخرين لهم فى مثل هذا العمل ، حتى ولو كان ذلك لمصلحة كل من العمل ، والمعلم (باعتبار ذلك نوع من المحافظة على مزيد من السلطة والاستئثار بها) .

و — التأثر بالافكار والاراء المسبقة عن المعلمين عند وضع التقديرات لهم ، بحيث يسمح الرئيس (مديراً كان أو موجها) لاحدى الصفات الشخصية للمعلم بأن تهيمن على سائر صفاته الاخرى ، أو خشية الرئيس من وضع التقدير الصحيح للمعلم استنادا على ماقد يكون قد وقع من ممارسات منه فى الماضى ، فضلا عن ميل بعض الرؤساء الى المغالاة فى تقدير بعض المعلمين ارضاء لهم اما مجاملة أو محسوبية أو تحيزا ..

ز — عدم التناسب فيما بين كل من مبدأ السلطة ، والمسئولية ، والمحاسبة وحدود كل منهم ، وذلك الى الدرجة التى لايستطيع فيها مدير مدرسة أو موجه مثلا توقيع جزاء مناسب على معلم نتيجة لتقصيره ، أو مكافأة اخر نتيجة لتفوقه وارتفاع معدلات أدائه ..

وبعد هذا العرض لتطور قياس وتقويم كفاءة أداء العاملين — ومن بينهم المعلمين — فى مصر ، والواقع الفعلى لعمليات تقويم أداء المعلمين ومايرتبط به من جوانب وممارسات وماترتب عليه من صعوبات ، فقد كان من الضرورى التفكير فى وضع بعض الحلول الواقعية التى يمكن أن تمثل أساسا قويا لبناء نظام وأساليب علمية لتقويم أداء المعلم فى مصر . ولقد اعتمد البحث فى طرح بعض هذه الحلول الواقعية على الجانب الميدانى ، والتى تمثلت احدى محاولاته فيما سيتم عرضه فى الجزء التالى ..

الاجراءات الميدانية للبحث ..

تمثلت الاجراءات الميدانية للبحث فى ثلاثة محاور رئيسية هى :

١- اجراء مقابلة مع بعض المديرين والموجهين والمسئولين بادارات شئون الأفراد بالوزارة وبعض المناطق التعليمية .
٢- تصميم استمارة (ميدانية) لتحديد الممارسات والمهام والمسئوليات اليومية للمعلم والمرتبطة بطبيعة عمله ، كما هى عليه فى الواقع .
٣- جمع عدد من الاستمارات ، والأدوات المستخدمة فى قياس وتقويم كفاءة أداء المعلمين فى بعض الدول الأجنبية أو العربية الأخرى ..

هذا وسوف يتم التعرض فى هذا الجزء لضرورة وأهمية كل من العملين الميدانيين الأول والثانى ، بينما سيتم تناول أهمية المحور الثالث من العمل الميدانى فى الجزء الخاص بتحليل نماذج تقويم الأداء ..

١- المقابلة :

تم اجراء مقابلة مفتوحة مع عدد من مديرى المدارس الاعدادية ، والثانوية العامة بمحافظتى القاهرة ، والجيزة بلغ عددهم (٢٥ مديرا منهم عشرة مدراء بالمدارس الثانوية) هذا بالاضافة الى عشرين موجها بالمحافظتين روعى فيهم أنهم يمثلون معظم التخصصات الرئيسية ، فضلا عن مقابلة مدير عام شئون العاملين بالوزارة ، وأربعة من العاملين فى ادارة شئون الأفراد بالوزارة ، الى جانب خمسة من العاملين بادارات شئون العاملين ببعض الادارات التعليمية (حلوان - عابدين - الزيتون - مصر الجديدة - وسط الجيزة) ، ليبلغ بذلك عدد الذين تمت مقابلتهم فرادى أو مجتمعين خمس وخمسون مفرده ..

وقد استهدفت المقابلة محاولة التعرف على اراء تلك العينة حول عدد من التساؤلات هى:

أ - مارأيكم فى مدى مناسبة الاستمارة الخاصة بتقرير كفاية أداء المعلمين ، التى يتم العمل بها حاليا فى وزارة التربية والتعليم ، وذلك فى ضوء طبيعة ونوعية أدوار المعلم ، ومايرتبط بكل منها من ممارسات ومهام ومسئوليات ؟

ب - ما الضوابط أو القواعد التى تحدد طريقة وأسلوب التقدير بين التائم ، أو القائمين بعملية تقدير الكفاية ؟

٢ـ استمارة تحديد الممارسات اليومية للمعلم

نظرا لقصور أداة قياس وتقويم كفاءة أداء المعلمين فى مصر — وذلك بسبب ماأوضحه البحث فى الجزء السابق — وبخاصة أنها لم تعد خصيصا لذلك ولم تتوافق مع أهداف وطبيعة ونوعية مهنة المعلم أو أدواره المتعددة ومايرتبط بكل منها من ممارسات وسلوكيات ومهام ومسئوليات ، فقد اتجه الرأى الى اللجوء للواقع فى محاولة التعرف على الممارسات والسلوكيات والمهام والمسئوليات التى يؤديها المعلم بالفعل ، سواء كان أداؤها يحدث داخل حجرة الدراسة أم خارجها ولكن داخل المدرسة ، أم خارج المدرسة ، بحيث تكون جميع هذه الممارسات والمهام والمسئوليات مرتبطة بطبيعة عمل المعلم ونوعية أدواره من ناحية ، وفى ضوء ظروف الواقع والمناخ المدرسى من ناحية أخرى .

كما اتجه الرأى أيضا — الى أن يترك للمعلم كامل الحرية فى التعبير عما يفعله هو من ممارسات وسلوكيات ومهام ومسئوليات مرتبطة بعمله كمعلم على مدار اليوم ، وعلى مدى أسبوع كامل . حيث أن هذا الأسلوب فضلا عن أنه يتيح هذه الحرية للمعلم ، فانه يكشف عن مدى ادراك ووعى والمام المعلم بأدواره ومايرتبط بكل منها من مهام ومسئوليات فى ضوء وظروف الواقع . وذلك حتى يمكن الاسترشاد ببعض نتائج هذه الاستمارة فى بناء أداة مناسبة لتقويم كفاءة أداء المعلم ..

تلك كانت أهم أهداف الاستمارة التى كانت أداة ميدانية للاسهام فى تحقيق الأهداف التى تم الاشارة اليها . (انظر ملحق رقم ٢) . أداة الكشف عن مدى ادراك المعلم لأدواره ، ومهامه ومسئولياته وتعبيره الحر عنها)

" تصميم الاستمارة "

فى ضوء أهداف الاستمارة والتى تحددت فى محاولة الكشف عن مدى وعى وادراك المعلم وظيفته ومسئولياته فى ضوء أدواره كمعلم من ناحية ، وظروف ومناخ الواقع المدرسى من ناحية أخرى لمهام بالاضافة الى قصدية أن يعبر المعلم عن تلك المهام والمسئوليات تعبيرا حرا وقت ممارستها أو بعده مباشرة . فقد كان تصميم الاستماره يميل الى البساطة حيث احتوت على مايلى :ـ

أ ـ تعليمات ملء الاستمارة فى ضوء أهدافها .

ب ـ البيانات العامة للمعلم وشملت مايلى :

المؤهل الدراسى ـ الوظيفة ـ مدة الخبرة ـ المادة ـ المرحلة التعليمية .. الخ .

حـ — سبعة أجزاء كل منها يعبر عن نشاط يوم كامل ، وقـد تم تقسيم ممارسات اليوم الواحد والمرتبطة بطبيعة عمل المعلم الى :—

— ممارسات ومهام ومسئوليات فعلية تمت داخل حجرة الدراسة ٠

— ،، ،، ،، ،، ،، خارج حجرة الدراسة ، وداخل المدرسة ٠

— ،، ،، ،، ،، ،، خارج المدرسة ٠

حيث خصصت مساحات مناسبة لكل نوع منها ، ليقوم المعلم بالتعبير عنها بنفسه ، وكما حدثت فى الواقع ٠

عينة البحث

تم تطبيق الاستمارة على عينة من المعلمين فى مختلف التخصصات بمدارس كل من الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، ومدارس التعليم الثانوى ببعض محافظات الجمهورية ٠ وقد تم اختيار عينة المعلمين بشكل عشوائى طبقى بحيث يمثلون التخصصات الدراسية المختلفة ٠

وفيما يلى توزيع العينة على كل من تلك المحافظات ، والمدارس ٠

جدول رقم ( ) يبين توزيع عينة البحث

المحافظات / نوعية العينة	القاهرة	الجيزة	القليوبية	كفرالشيخ	البحيرة	أسيوط	أسوان	الاجمالى
الحلقة الثانيـة من التعليم الاساسى	٣٠٠	٢٢٠	١٨٥	١١٥	١٣٦	٨٠	٥٠	١٠٨٦
المرحلة الثانويـة العامـة	٢٠٠	٨٠	٦٠	٤٢	٥٨	٤٨	٢٤	٥١٢
جملـــة	٥٠٠	٣٠٠	٢٤٥	١٥٧	١٩٤	١٢٨	٧٤	١٥٩٨

هذا وقد تمت اجراءات التطبيق خلال كل من شهر ديسمبر ، وفبراير عامى ١٩٩٠، ١٩٩١ حيث كانت تعطى مهلة مدتها اسبوعان لكل معلم من وقت تسلمه الاستمارة وتوضيح تعليماتها له وحتى استلامها منه ..

ومن الجدير بالذكر أنه قد تم توزيع مايقرب من ألفى استمارة ، الا أن العدد الفعلى من المعلمين الذين استجابوا بطريقة جيدة واكملوا ملء جميع اجزاء الاستمارة بلغ ١٥٩٨ معلما ومعلمة بنسبة حوالى ٨٠٪ من عدد الاستمارات .. وقد يدل ذلك على مدى حرص المعلمين على ضرورة مراعاة مايؤدونه وما يمارسونه من مهام ومسئوليات فعلية عند تقويم كفاءة أدائهم ، وكتابة تقارير الكفاية عنهم .

المعالجة الاحصائية للأداة الميدانية :

سيكتفى عند المعالجة الاحصائية لاستمارة الممارسات اليومية للمعلم كما هى عليه فى الواقع، بعمل تكرارات لتلك الممارسات لدى مجتمع العينة ، والنسبة المئوية لكل ممارسة ، حتى يتضح مدى شيوع كل ممارسة منها ، ومدى الاتفاق على حدوثها وتكرار ذلك الحدوث لدى المعلمين ،بحيث يمكن الاستفادة والاسترشاد ببعض تلك الممارسات الاكثر تكرارا وبالتالى الاكثر شيوعا ، وتضمنتها أساليب قياس وتقويم كفاءة الاداء المقترحة حتى تكون معبرة قدر الامكان عن الواقع الفعلى للمهام والمسئوليات كما يراه المعلم فى ضوء ظروف ومناخ العمل المدرسى .

تحليل نتائج تطبيق الادوات الميدانية :

سوف يتم عرض أهم نتائج تطبيق الادوات الميدانية على الترتيب التالى :

١ـ بالنسبة لنتائج المقابلات :

ـ فيما يتعلق بالسؤال الاول والخاص بمدى مناسبة الاستمارة الخاصة بتقرير كفاية أداء المعلمين ، والتى يتم العمل بها حاليا فى وزارة التربية والتعليم ، أكدت جميع الاراء دون استثناء بأن تقرير أداء المعلمين المطبق حاليا ، لايتناسب وطبيعة عمل المعلم ومايرتبط به من أدوار وما يتعلق بكل منها من مسئوليات ومهام .

كذلك فان أداة التقرير بوضعها الحالى تتسم جوانبها ومفردات كل جانب منها بالعمومية وعدم القدرة على الملاحظه الفعلية للسلوك الذى يمكن أن يتضمنه كل جانب منها ، وبذلك

فهى تنحو الى أن تترك لعمليات التقدير الشخصى وغير الموضوعى ٠

ـ وفيما يتعلق بالسؤال الثانى والخاص بالضوابط أو القواعد التى تحدد طريقة وأسلوب التقدير بين القائم ، أو القائمين بعملية تقدير الكفاية ، أكدت الاستجابات أن الشخص المؤثر فى عملية التقدير الخاصة بتقرير كفاية المعلمين هو ناظر أو مدير المدرسة بالدرجة الأولى، حتى وان كان العرف قد جرى على أن يشترك معه موجه المادة المرتبطة بتخصص المعلم فى بعض محاور التقرير وبخاصة فى المحور الأول المرتبط " بالأداء والانتاج " حيث يشاركه فى حوالى عشرين درجة من مائة درجة هى الحد الأقصى لتقدير كفاءة الأداء ، وان كان الواقع الفعلى يشير الى استئثار ناظر أو مدير المدرسة بكتابة التقدير النهائى لتقرير كفاءة الأداء ٠

هذا ولاتوجد ضوابط أو قواعد ملزمة لكل من الناظر/ المدير أو الموجه للمشاركة فى كتابة التقديرات ، أو تحديد لنسب تلك المشاركة ٠

ويتضح من آراء العينة التى تمت مقابلتها حول قياس وتقويم أداء المعلم ، مدى الشكلية المفرطه فى النظر الى اجراءات وعمليات تقويم الأداء ـ بالرغم من مدى أهميتها وحساسيتها وعظم تأثيرها سواء على المعلم ذاته ، أو على رؤسائه ، أو على التلاميذ ، أو على المناخ المدرسى ككل ، بما ينعكس ذلك كله على مستوى جودة وفعالية العملية التعليمية من جهة ، ونوع القيم والاتجاهات التى يمكن أن تسود فى المناخ المدرسى ، والمناخ المجتمعى العام نتيجة لطغيان البعد الشخصى عن عمليات تقويم الأداء ، وبعدها عن العلمية الموضوعية ٠

٢ـ بالنسبة لنتائج تطبيق الاستمارة ٠٠

تمثلت نتائج تطبيق الاستمارة فى ثلاث محاور رئيسية (مهام ومسئوليات داخل حجرةالدراسة وخارجها وداخل المدرسة ، خارج المدرسة) وارتبطت جميعها بمسئوليات ومهام المعلم من وجهة نظره ، وكما يتم ممارستها فى الواقع على مدى سبعة أيام عمل متتالية ، وأخذت هذه المحاور الثلاثة كل من الأبعاد الاتية :ـ

ـ البعد الموضوعى : حيث أن جميع الاستجابات كانت مرتبطة بموضوع اهتمام البحث وهو تحديد مهام ومسئوليات المعلم ، كما يراها فى الواقع الفعلى وفى ضوء ظروف المناخ المدرسى ٠

ـ البعد الزمنى : حيث أن المعلم قد حدد فى استجاباته ، وقت أداء تلك الاستجابات ،وهل تتم فى الفترة الصباحية ، أم فترة بعد الظهر ، أم فى المساء والليل .

ـ البعد المكانى : حيث قام بتحديد أماكن ممارسة تلك المهام التى يؤديها ، وهل هى داخل حجرة الدراسة ، أم خارجها وداخل المدرسة ، أم خارج المدرسة ..

هذا وقد تم تصنيف تلك الاستجابات فى ضوء بعض مجالات الكفايات المهنية الأساسية المرتبطة بعمل المعلم ـ من المنظور الادارى ـ وذلك حتى يمكن الاستفادة منها كأحد المصادر الرئيسية لتصميم أداة أو أكثر من أدوات تقويم كفاءة أداء المعلم ، وبحيث أصبح ذلك التصنيف على النحو التالى :ـ

أ ـ مهام ومسئوليات مرتبطة بالكفايات المهنية للمعلم ـ داخل حجرة الدراسة ـ كما يمارسها المعلمون :

وتمثلت أهم استجابات المعلمين على هذا المحور فى تحديد المهام والمسئوليات التالية، والتى تم ترتيبها تنازليا فى ضوء عدد تكرارات الاستجابات ، وتحديد النسبة المئوية لعدد الذين ذكروا كل استجابة (مهمة أو مسئولية) بالنسبة للعدد الاجمالى للعينة (١٥٩٨معلما ومعلمة) ، هذا بالاضافة الى أن الباحثين قد أضافوا مجال الكفاية أمام كل مهمة أو مسئولية حتى يسهل الاستفادة من النتائج فى تحديد مجالات ومهام ومسئوليات المعلم لبناء وتصميم أداة لقياس كفاءة أدائه .

جدول (   ) يبين مهام ومسئوليات يتم ممارستها داخل حجرة الدراسة وتكراراتها ، ونسبتها المئوية ، ومجال الكفاية المهنية الخاص بكل منها

م	المهمة أو المسئولية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	مجال الكفاية
١	كتابة التاريخ وعنوان الدرس وعناصره	١٥٩٨	١٠٠٪	تنفيذ
٢	التمهيد لشرح الدرس الجديد	١٥٩٨	١٠٠٪	تنفيذ
٣	شرح الدرس الجديد	١٥٩٨	١٠٠٪	تنفيذ
٤	استخدام طرق التدريس المناسبة	١٥٩٨	١٠٠٪	تنفيذ
٥	مناقشة التلاميذ	١٥٩٨	١٠٠٪	تفاعل
٦	كتابة الملخص السبورى	١٥٩٨	١٠٠٪	تنفيذ
٧	أخذ غياب الطلاب	١٥٩٨	١٠٠٪	تنظيم وضبط

م	المهمة أو المسئوليـــــــــة	عدد التكرارات	النسبة المئوية	مجال الكفاية
٨	مراجعه سريعه علىالدروس السابقه	١٥٨٢	٩٩٪	تنفيذ
٩	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة	١٥٨٢	٩٩٪	تنفيذ
١٠	ضبط النظام فى الفصل والاهتمام بسلوك الطلاب	١٤٩٣	٩٣٪	ضبط
١١	التفتيش على الكشاكيل والكراسات وتصحيحها	١٤٨٥	٩٣٪	تقويم
١٢	حل تطبيقات على الدرس	١٤٢٢	٨٩٪	تقويم
١٣	تصحيح الواجبات والمجهود	١٢٨٨	٨٠٪	تقويم
١٤	محاولة ربط الدرس بالحياة العمليـة	١٢٢٥	٧٦٪	تنفيذ
١٥	الاختبارات التحريريـة	١٢٢٠	٧٦٪	تقويم
١٦	تكليف الطلاب بعمل وسائل تعليميــة ومجلات حائط	١٢١٣	٧٦٪	نشاط
١٧	تصحيح الواجبات والمجهـود	١١٩٥	٧٥٪	تقويم
١٨	حث الطلاب على التمسك بالفضائل	١١٦٠	٧٢٪	توجيه وارشاداج
١٩	كتابة الدرس على السبورة أو املائــه على الطلاب .	١١٢٥	٧٠٪	تنفيـذ
٢٠	الاختبارات الشفويـــة	١٠٥٠	٦٦٪	تقويـم
٢١	جذب انتباه الطلاب بالاسئلة ،وتشجيع المنافسة الشريفة بينهم .	١٠١٥	٦٣٪	تقويـم
٢٢	الأخذ بأيدى المتأخرين دراسيا	٩٦٠	٦٠٪	توجيه وارشاد / تدريب علاجـى
٢٣	تدرب الطلاب على الاجابة النموذجية للاسئلـة.	٩٦٠	٦٠٪	تقويـم
٢٤	مراجعة الدروس كل فترة	٩٣٠	٥٨٪	تقويـم
٢٥	بث حب العلم فى نفوس الطـلاب	٩١٨	٥٧٪	ارشاد وتوجيه
٢٦	تشجيع الطلاب المجتهدين لاستمـرار تفوقهـم .	٨٣٠	٥٢٪	ارشاد وتوجيه
٢٧	تحيـة الطـلاب	٨١٦	٥١٪	ارشاد ونوجيه
٢٨	احضار بعض التطبيقات الخارجه وشرحها	٦٨٠	٤٢٪	تنفيـذ
٢٩	تشجيع الطلاب علىالذهاب للمكتبـة وارشادهم للمراجع	٦٣٨	٤٠٪	ارشاد وتوجيه

م	المهمة أو المسئولية	التكرارات	النسبة المئوية	مجال الكفاية
٣٠	تنمية مهارات الطلاب داخل الفصل	٥٦٠	٣٥٪	ارشاد وتوجيه
٣١	متابعة وتوجيه طلاب كلية التربية أثناء فترة التربية العملية .	١٣٠	٨٪	ارشاد وتوجيه
٣٢	طرق باب حجرة الدراسة قبل الدخول	١٢٥	٨٪	" "

ويمكن أن نلحظ فى الجدول السابق مايلى :

١- استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بمجالات الكفايات الاتية على المراتب المتقدمة فى اهتمامات المعلمين وممارساتهم الفعلية :

(تنفيذ الدرس - التفاعل مع الطلاب - ضبط حجرة الدراسة) .

٢- استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بمجالات الكفايات الاتيةعلى المراتب الوسطى فى اهتمامات المعلمين وممارساتهم الفعلية :

(التقويم - النشاط داخل حجرة الدراسة)

٣- استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بمجالات الكفايات الاتية على المراتب الأقل من المتوسط:

(الارشاد والتوجيه) .

وتبدو هذه الملاحظات منطقية الى حد كبير وذلك فى ضوء واقع وظروف ومناخ العمل المدرسى، وقصر فترة العام الدراسى ، وضرورة الالتزام بتدريس المقررات كامله على الرغم من طولها أو مما قد يكون بها من حشو .. لذلك كان تركيز المعلمين على عمليات تنفيذ الدرس ومايتطلب ذلك من تفاعل مع الطلاب وضرورة ضبط وادارة الفصل - ثم تأتى بعد ذلك وفى المرتبة التالية عمليات التقويم ومايرتبط به من أنشطة ، وفى المرتبة الأخيرة تأتى عمليات ومهام الارشاد والتوجيه على الرغم من أهميتها القصوى وبخاصة فى ظروف وامكانات الواقع المدرسى من حيث ارتفاع كثافة حجرات الدراسة ، وقصر مدة كل من وقت الحصص ، أو فترات الراحة ، أو العام الدراسى ككل ، مما كان يتطلب جهودا أكبر ، وأكثر فاعلية لعمليات الارشاد والتوجيه .

ب ـ مهام ومسئوليات مرتبطة بالكفايات المهنية ـ خارج حجرة الدراسة داخل المدرسة ـ كما يمارسها المعلمـــون :

تمثلت أهم استجابات المعلمين على هذا المحور فى تحديد المهام والمسئوليات التاليـــــة، والتى تم ترتيبها تنازليا فى ضوء عدد تكرارات الاستجابات وتحديد النسبة المئوية لعدد الذيـــن ذكروا كل استجابة (مهمة أو مسئولية) بالنسبة للعدد الاجمالى للعينة (١٥٩٨ معلمــــا ومعلمة) • هذا بالاضافة الى أن الباحثين قد أضافوا مجال الكفاية أمام كل مهمة أو مسئوليـــة حتى يسهل الاستفادة من النتائج فى تحديد مجالات ومهام ومسئوليات المعلم لبناء وتصميـــم أداة قياس مناسبـــة ••

جدول (   ) يبين مهام ومسئوليات يتم ممارستها خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة، وتكراراتها ،ونسبتها المئوية ومجـــال الكفاية المهنية الخاص بها ،مرتبة ترتيبا تنازليا ••

م	المهـــام والمسئوليـــــــــات	التكرارات	النسبة المئوية	مجال
١	توقيع الحضـــور	١٥٩٨	١٠٠٪	تنظي
٢	الاعداد لدخول الحصة وشرح الدرس وذلك من خلال :			
	أـ مسح سريع لخطوات التطبيق داخل الفصل	١٥٩٨	١٠٠٪	تخطي
	ب ـ تحديد أساليب وطرق تدريس الموضوع المقرر شرحـــه •	١٥٩٨	١٠٠٪	، ،
	حـ ـ اعداد الوسائل التعليمية المناسبـــة •	١٥٩٨	١٠٠٪	، ،
	د ـ اعادة قراءة الموضوع المقرر تدريســـه •	٩٨٢	٦١٪	، ،
٤	تحضير الدروس	١٥٩٨	١٠٠٪	، ،
٥	رصد درجات الطلاب فى دفتر المكتب	١٥٩٨	١٠٠٪	تقوي
٦	حضور ومناقشة اجتماعات الادارة بالمدرسين	١٥٩٨	١٠٠٪	اتص
٧	القيام ببعض الأعمال الادارية مثل :			
	أ ـ الاشراف على المدرسة أو بعض أجنحتها	١٣٨٦	٨٥٪	اشراف
	ب ـ حضور طابور بداية اليوم الدراسى	١٢٤٠	٧٨٪	، ،

م	المهـام والمسئوليـــــــات	التكرارات	النسبة المئوية	مجال الكتابة
	د – المشاركة فى نظام ونظافة القسم الذى يعمل به	١٢٢٥	٧٦٪	اشراف
	هـ – مساعدة المشرفين فى حفظ النظام والنظافـــة داخل المدرسة	١٢٢٥	٧٦٪	، ،
	و – المشاركة فى الحكم الذاتى (الامن والنظام)	١١٥٠	٧٢٪	، ،
	ز – اعداد الاستمارات الخاصة بطلبة الشهادات العامة	٩٦٢	٦٠٪	، ،
	ح – توقيع الحصص الاحتياطى ودخولها	٩٦٠	٦٠٪	، ،
	ط – عمل الشهادات للطلاب	٥٦٢	٣٥٪	، ،
	ى – مناقشة بعض شئون الطلاب مع الادارة والمدرسين	٥٢٠	٣٢٪	تنظيم
	ك – عمل الجدول المدرسى وتعديلاتـه	٥٠	٣٪	تنظيم
	ل – الاشراف على المقصف المدرســى	١٥	٩ر٪	اشراف
٨	الظهور بالمظهر القدوة	١٥٠٦	٩٤٪	توجيهواشراف
٩	مناقشة الزملاء فى طرق التدريس	١٤٢٢	٨٩٪	اتصـال
١٠	عمل اجتماعات خاصة بكل قسم لمتابعة المنهج وتطوراته	١٤٢٢	٨٩٪	اتصـال
١١	مناقشة صعوبات المنهج مع المدرسيـن	١٤٢٠	٨٩٪	اتصـال
١٢	تصحيح الامتحانات والتطبيقات	١٤٢٠	٨٩٪	تقويـم
١٣	اعـداد الاختبـــــارات	١٤١٢	٨٨٪	تقويـم
١٤	تصحيح الكشاكيـــــــل	١٤١٢	٨٨٪	تقويـم
١٥	عقد اجتماعات مع المدرسين لمناقشة بعض الأمور الفنية والاداريـة	١٣٥٥	٨٥٪	اتصـال
١٦	الاشراف على الجماعات العلمية والثقافية المختلفة	١٢٤٤	٧٨٪	اشـراف
١٧	الاجتماع بالموجهين ومناقشة الملاحظات التى يبدونها	١١٦٨	٧٣٪	اتصـال
١٨	متابعة أنشطـة الطـلاب	١١٥٨	٧٣٪	اشـراف
١٩	تنفيذ المجموعات الدراسية بالمدرسة	١١٥٠	٧٢٪	ارشاد وتوجيه
٢٠	مساعدة الطلاب المتأخرين دراسيـا	١١٥٠	٧٢٪	، ، ، ،
٢١	الاشراف على عمل الوسائل التعليميـة	٩٦٥	٦٠٪	اشـراف
٢٢	عمل مجلات حائط دينية وعلمية وثقافية	٩٦٥	٦٠٪	اتصـال
٢٣	مناقشة الطلاب فى الدروس والامتحانات	٩٦٠	٦٠٪	تقويـم

م	المهـام والمسئوليـــــــات	التكرار	النسبة المئوية	مجال الكفا
٢٤	مناقشة الطلاب فى مشكلاتهم الخاصــة	٨٥٠	٥٣٪	علاقات
٢٥	تحكيم المسابقات العلميـــة	٨٤٦	٥٣٪	اشراف
٢٦	قراءة بعض الكتب المدرسيــة	٨٢٥	٥١٪	نمو ذاتى
٢٧	تنظيم الندوات والمسابقات	٦٥٠	٤٠٪	اشراف
٢٨	مراجعة ومتابعة بحوث الطلاب	٦٤٢	٤٠٪	تقويـم
٢٩	تنظيم ندوات دورية للمدرسين الأول فىالموادالدراسية	٦٢٤	٣٩٪	اشراف
٣٠	حث الطلاب على النظام والنظافـــة	٦١٢	٣٨٪	ارشاد وتو
٣١	متابعة الأعمال التحريرية للمدرسين	٥٢٨	٣٣٪	اشراف
٣٢	الاشراف على المدرسين وتوجيههـم	٥٢٠	٣٢٪	اشراف
٣٣	اختيار واعداد العناصر الجيدة للمسابقات المختلفة	٤٥٦	٢٨٪	تنظيم
٣٤	متابعة الطلاب الذين يغيبـون أحيانـا	٣١٢	١٩٪	ارشاد وتو
٣٥	المشاركة والاعداد للمعارض المدرسية	٢٤٨	١٥٪	تنظيـم
٣٦	عمل بحوث فى مجال التربية وطرق التدريس	١٢٢	٧٪	نمو ذاتى
٣٧	ممارسة بعض الرياضيـــات	١٢٠	٧٪	نمو ذاتى

ومن الجدول السابق يمكن أن نلحظ مايلى :

١ـ تتعدد المهام والمسئوليات التى يؤديها المعلم بالفعل خارج حجرات الدراسة وداخل المدرســة، كما تتعدد مجالات الكفاية المهنية التى تنتمى اليها تلك المهام والممارسات ، وذلك كما هو مبين بالجدول .

٢ـ استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بكفايات " التخطيط ، والاشراف " على المراتب الأولى فى ممارسات المعلمين خارج حجرات الدراسة ، وداخل المدرسة .

٣ـ استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بكفايات " الاتصال ، والتقويم ، والتنظيم " على المراتب الوسطى فى ممارسات المعلمين خارج حجرات الدراسة وداخل المدرسة ..

٤- استحوذت المهام والمسئوليات المرتبطة بكفايات " الارشاد والتوجيه ، والعلاقات ، والنمو الذاتى " على المراتب الأول من المتوسط فى ممارسات المعلمين خارج حجرات الدراسة وداخل المدرسة .

ويتبين من ذلك أن تلك النتائج والملاحظات تتفق الى حد بعيد مع واقع وظروف العمل اليومى بالمدارس ، حيث يكون التركيز على كل من عمليات التخطيط للدروس اليومية وكيفية تدريسها بالاضافة الى مهام الاشراف المرتبطة بالأعمال الادارية التى تسند الى المعلمين لتسيير العمل المدرسى اليومى .. ثم تتم عمليات الاتصال وممارساتها سواء بين الزملاء ، أو بينهم وبين المدرس الأول ، أو بينهم جميعا وبين كل من الادارة من ناحية ، أو التوجيه الفنى من ناحية أخرى ، وتأتى عمليات التقويم الخاصة بالطلاب فى المرتبة التالية ..

وفى النهاية ونظرا للامكانات المتواضعة بالمدارس ، وعدم التفرغ الكامل للمعلم طوال اليوم الدراسى داخل مدرسته ، فان مهام ومسئوليات أخرى تأتى فى المرتبة الأخيرة على الرغم من أهميتها مثل المهام والمسئوليات المرتبطة بعمليات الملاحظة ، والتشخيص ، والارشاد، والتوجيه ،والعلاقات الانسانية فيما بين الزملاء أو بينهم وبين رؤسائهم أومرؤوسيهم، أو فيما بينهم وبين طلابهم ، فضلا عن مهام ومسئوليات المعلم نحو نموه المهنى ذاتيا ، وبخاصة فى ظل قصور عمليات التدريب أثناء الخدمة ..

ح - مهام ومسئوليات مرتبطة بالكفايات المهنية - خارج المدرسة - كما يمارسها المعلمون :

وتمثلت أهم استجابات المعلمين على هذا المحور فى تحديد المهام والمسئوليات التالية، والتى تم ترتيبها تنازليا فى ضوء عدد تكرارات الاستجابات ، وتحديد النسبة المئوية لعدد الذين ذكروا كل استجابة (مهمة أو مسئولية) بالنسبة للعدد الاجمالى للعينة (١٥٩٨ معلما ومعلمة) هذا الى جانب أنه قد تم اضافة مجال الكفاية أم كل مهمة أو مسئولية ، حتى يسهل الاستفادة من النتائج فى تحديد مجالات كفايات ومهام ومسئوليات المعلم لبناء وتصميم أداة لقياس كفاءة أدائه .

جدول (   ) يبين مهام ومسئوليات يتم ممارستها خارج المدرسة، وتكراراتها، ونسبتها المئوية، ومجال الكفاية المهنية الخاص بكل منها، مرتبة ترتيبا تنازليا ·

م	المهام والمسئوليات	التكرار	النسبة المئوية	مجال الكفاية
١	تحضير الدروس	١٥٩٨	١٠٠٪	تخطيط
٢	عمل برنامج العمل لليوم التالى	١٤٢٣	٨٩٪	تخطيط
٣	اعداد الاختبارات	٩٥٠	٥٩٪	تخطيط
٤	تصحيح الامتحانات ورصد الدرجات	٨٤٠	٥٢٪	تقويم
٥	المراجعة على بعض الموضوعات الدراسية	٧٨٥	٤٩٪	تقويم
٦	القراءة والاطلاع	٦٢٠	٣٨٪	نمو ذاتى
٧	العمل بالمدارس الخاصة	٥٤٠	٣٣٪	زيادة دخ
٨	متابعة البرامج التعليمية بالتليفزيون	٣٢٠	٢٠٪	نمو ذاتى
٩	المشاركة فى فصول التقوية بالمساجد	٢٩٠	١٨٪	زيادة دخ
١٠	الدروس الخصوصية	٢١٠	١٣٪	زيادة دخ
١١	حضور الندوات الدينية والثقافية	١٩٠	١٢٪	نمو ذاتى
١٢	الالتحاق بالدراسات العليا بكلية التربية	٨٠	٥٪	نمو ذاتى
١٣	الاتصال ببعض أولياء الأمور للتعاون معهم فى حل مشكلات الطلاب ·	٨٠	٥٪	ارشاد وتو
١٤	التردد على المكتبات	٦٠	٤٪	نمو ذاتى
١٥	تنظيم الرحلات العلمية للطلاب	٣٥	٢٪	تخطيط
١٦	تقديم العون والمساعدة لأبناء الحى	٢٠	١٪	علاقات
١٧	المشاركة فى المعسكرات ،وأنشطة رعاية الشباب	١٦	١٪	تنفيذ
١٨	اقامة المسابقات المختلفة (دينية ــ ثقافية ــ علمية رياضية) ·	١٦	١٪	تنفيذ
١٩	اصطحاب الفرق الرياضية بالمدرسة لأماكن المباريات الرسمية ·	١٦	١٪	تنفيذ
٢٠	تدريب أعضاء الفرق المدرسية بالنوادى ومراكز الشباب	١٦	١٪	تنفيذ

× لاتعتبر زيادة الدخل احدى الكفايات المهنية للمعلم ، الا أنها تمثل ممارسة رئيسية تستقطع جزءا من وقت هدفها زيادة الدخل ·

ويمكن أن نلحظ فى هذا الجدول مايلى :—

— أن ممارسات المعلم ومهامه ومسئولياته المرتبطة بمهنة التعليم والتى يتم ممارستها خارج المدرسة تعتبر محدودة نسبيا ، وبخاصة اذا ما توازنت بمثيلاتها سواء داخل الفصل أم خارج الفصل وداخل المدرسة .

— أنه على الرغم من محدودية الممارسات خارج المدرسة — من الناحية الكمية — الا أنها تستقطع وقتا كبيرا من المعلم ، لأن كل ممارسة أو مهمة أو مسئولية منها تتطلب وقتا قد يحسب بالساعات (انظر الجدول السابق) وعلى سبيل المثال تحضير الدروس ، تصحيح الامتحانات ورصد الدرجات ، العمل بالمدارس الخاصة ، الدروس الخصوصية ، دروس التقوية فى دور العبادة ، الالتحاق بالدراسات العليا ... الخ .

— أن معظم الممارسات تتركز فى جوانب الكفايات الخاصة بالتخطيط ، والتقويم ، والنمو الذاتى ، والعلاقات ، والتنفيذ .

— توجد ممارسات تستقطع وقتا كبيرا من المعلم خارج المدرسة ، ولاتتيح له فرص النمو العلمى الذاتى ، أو الاستمتاع بوقت فراغه ، وتهدف أساسا الى محاولة زيادة دخله وتتمثل تلك الممارسات فى التدريس بالمدارس الخاصة ، دروس التقوية بدور العبادة ، الدروس الخصوصية .

ومن العرض السابق لأهم نتائج تطبيق الاستمارة فى محاورها الثلاث التى استهدفت تحديد أهم المهام والمسئوليات والممارسات الفعلية للمعلم فى كل من المدارس الاعدادية والثانوية فى مصر سواء كانت تلك الممارسات تتم داخل حجرة الدراسة ، أم خارجها وداخل المدرسة ، أم خارج المدرسة فى البيئة المحيطة . نقول من هذا العرض ممكن أن نلحظ مايلى :—

— تتعدد وتتنوع المهام والمسئوليات التى يمارسها المعلم بالفعل سواء داخل حجرة الدراسة أم خارجها داخل المدرسة ، أم خارج المدرسة ، كما اتضح من بيانات الجداول السابقة .

— تنتمى تلك الممارسات الفعلية لمهام ومسئوليات المعلم لعديد من مجالات الكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التعليم وبخاصة من المنظور الادارى الذى ينظر الى المعلم باعتباره اداريا وقائدا وأن طبيعة هذه النظرة تتضمن بالضرورة كل من الجوانب الفنية ، والجوانب الادارية لوظيفة المعلم بدءا من تخطيطه لموضوع درسه ، وانتهاء بتوجيهه سواء كان ذلك مع المستوى النظرى ، أم التنفيذى داخل حجرة الدراسة ، ومرورا بتفاعله مع طلابه خلال عمليات التنفيذ

والتقويم ، وممارسة النشاط داخل حجرة الدراسة أو خارجها وداخل المدرسة ، وتفاعلاته مع مجتمع المدرسة ، وعلاقاته واتصالاته مع المستويات المتعددة منه ، وانتهاء بمهامه ومسئولياته وممارساته خارج المدرسة وداخل بيئته سواء ماكان منها مرتبطا بمهامه الفنية ، أم بأدواره ومهامه الاجتماعية •

— يمارس المعلم داخل حجرة الدراسة الممارسات الفعلية المنتمية لمجالات الكفايات المهنية الآتية على الترتيب :—

التخطيط — الاشراف — الاتصال — التقويم — التنظيم — الارشاد والتوجيه — العلاقات — النمو الذاتى •

— يمارس المعلم خارج المدرسة الممارسات الفعلية المنتمية لمجالات الكفايات المهنية الآتية على الترتيب :—

التخطيط — التقويم — النمو الذاتى — العلاقات — التنفيذ •• (زيادة الدخل) •

وفى ضوء الأدبيات التربوية التى انتجت فى هذا المجال سواء من المنظور الادارى لطبيعة مهنة التعليم أو من منظور (المناهج) المرتبط بقدرته على نقل المعلومات بفعالية ، حيث حدد المنظور الادارى أهم كفايات المعلم فى الآتى (٩) :

التخطيط — التنفيذ — الاشراف — التوجيه — التنظيم — التشخيص والارشاد والتوجيه — العلاقات والاتصال — المسئولية الاجتماعية — النمو الذاتى ••

كما حدد المنظور المرتبط بقدرة المعلم على نقل المعلومات بفعالية أهم كفايات المعلم فى الآتى :—

التشخيص — تحديد وصياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية — ادارة الفصل — التقويم — العلاقات الشخصية — المسئولية الاجتماعية — تطوير المناهج •

واذا مانظرنا الى الممارسات الفعلية للمهام والمسئوليات التى وردت فى استجابات عينة البحث نجد أنها تندرج تحت المجموعة الأولى من الكفايات المهنية وهى المرتبطة بالمنظور الادارى لطبيعة مهنة التعليم — وفى ارتباطها بالمعلم بصفة خاصة ، حيث توجد مجموعة أخرى من الكفايات المهنية تكون أوضح وأكثر ارتباطا بوظائف أخرى من وظائف مهنة التعليم ، كوظيفة الوكيل أو الناظر ، أو المدير مثلا ومن بين تلك الكفايات اتخاذ القرار ، القيادة ، التوجيه ،التدريب •• الخ •

ومن بين مايهدف اليه هذا البحث - وبخاصة في جزئه الميداني - هو ماتم التوصل اليه من تحديد لعديد من الممارسات الفعلية للمهام والمسئوليات المرتبطة بطبيعة عمل المعلم ، وفى ضوء ظروف ومناخ مؤسسات التعليم حاليا ، بالاضافة الى تحديد لمجالات الكفايات المهنية - من المنظور الادارى - والتى تنتمى اليها تلك الممارسات ، على اعتبار أن التوصل الى ذلك يعتبر انجازا فى حد ذاته ، فضلا عن امكانية تحقيق الهدف الاساسى للبحث وهو الاستفادة مما تم التوصل اليه من ممارسات فعلية ومهام ومسئوليات ، ومجالات كفاياتها المهنية ، فى تصميم وبناء أداء مناسبة لقياس وتقويم أداء المعلم المصرى ، مع ضرورة مراعاة الاستفادة أيضا من بعض النماذج العالمية فى هذا المجال ٠٠ حيث أنه فى ضوء النتائج السابقة ومايمكن اضافته اليها من مهام ومسئوليات مشتقة من نماذج تقويم أداء أخرى مناسبة ، يمكن تصميم وبناء أداة ، اكثر قابلية للتطبيق فى مصر ، ويكفى أنها فى هذه الحالة تكون مصممة خصيصا لتقويم كفاءة أداء المعلم فى المدارس المصرية وذلك فى ضوء طبيعة مهنة التعليم ، وأدوار المعلم ، ومناخ تلك المدارس ٠٠

أما من جهة كيفية أداء تلك الممارسات ، ومدى اتقان المهارات المرتبطة بهذا الأداء، وكيف يمكن الحكم على كل منها ، وبأى درجة ، وأى مستوى ٠٠ الخ ، فان ذلك يمكن أن يتم استكمال بعض اجزائه أو جوانبه عند تصميم الأداة ، وتحديد مدى ومعدل الأداء من خلال مقياس ثلاثى أو خماسى مثلا ٠ هذا بالاضافة الى مايمكن أن يرفق بهذه الأداة المقترحة من دليل ، أو تعليمات ، ومايرتبط بذلك كله من عمليات تدريب مصاحبة ، وبخاصة للفئات التى يمكن أن تشارك فى عمليات تقويم أداء المعلم ، سواء كانت تلك الفئات ممثلة فى الناظر أو المدير أو فى الموجه أو فى المدرس الأول بالمدرسة ، وان كان من الممكن أن يلجأ بعض ممثلى هذه الفئات الى أشخاص آخرين يمكن أن يشاركوا فى عملية تقويم أداء المعلم سواء بشكل مباشر أم غير مباشر بشرط أن يكونوا من اكثر الأشخاص معرفة ببعض جوانب أداء المعلم المراد تقويم كفاءة أدائه ومن أكثرهم احتكاكا به ٠ ومن بين هؤلاء الأشخاص على سبيل المثال لا الحصر زملاء المعلم فى مادة التخصص وذلك من خلال بعض الزيارات الصيفية المتبادلة بين المعلمين ذوى التخصص المشترك وبين بعضهم البعض ، بحيث يتم الانفاق على بطاقة أو استمارة بها عناصر معينة يتم التقويم فى ضوئها ٠

هذا بالاضافة الى التلاميذ الذين يقوم المعلــم بالتدريس لهــم وذلك بطريقة غير مباشــرة عن طريق سؤالهــم بعض الأسئلة المفتوحة ، دون ذكر اسماء ، بحيث يمكن الاستفادة من بعــض آراء هؤلاء التلاميذ فى عمليات التقويم والتوجيــه باعتبارهــم المستفيدين الأول من عمل المعلــــم وأدائـــه ..

وفى الجزء التالى سوف نتنـــــاول بعض النماذج العالمية فى تقويم كفاءة أداء المعلـــم، من خلال نظرة تحليلية لكل نموذج ، وتحديد أوجه ومجالات الاستفادة من كل منها فى تصميـــم وبناء الأداه أو الأدوات المقترحـــة ..

الهوامـــــــش

١ـ محمد عبد الغنى حسين : قياس كفاءة أداء العاملين بين النظرية والتطبيق ، ص(٦٧)

٢ـ المرجع السابق : ص ٦٨ـ٦٩

٣ـ عبد الكريم محمد هاشم: قياس الكفاية فى ظل قوانين العاملين المدنيين بالدولة ،ص٧٤ـ٧٥

٤ـ المرجع السابق : ص (٧٨)

٥ـ المرجع السابق : ص (٨٠)

٦ـ قرار وزير شئون مجلس الوزراء ووزير الدولة للتنمية الادارية رقم ٥٥٥٠ لسنة ١٩٨٣ بشـــأن تعديلات القانون ٤٧ لسنة ١٩٧٨ ، والقانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣، بشأن تعديل أحكـــام نظام العاملين المدنيين بالدولة ، الفصل الثالث " فى قياس كفاءة الأداء "، جريدة الوقائـــع المصرية ، العدد عام ١٩ ، ص ٩٩ـ١١٥

٧ـ انظـــر :

ـ محمد ماهر عليش : ادارة الموارد البشرية ، وكالة المطبوعات ، الكويت، ١٩٨٥ ، ص (٤٦٧ـ٤٨٢) .

ـ عادل حســــن : سياسات الأفراد فى الصناعة ، دار الجامعات المصرية ، الاسكندريـــة، ١٩٧٩، ص (٢٧٨ـ٢٩١)

٨ـ المرجع السابق : ص (٢٦٦)

٩ـ همام بدراوى زيدان : كفايات المعلم فى ضوء بعض مهام مهنة التعليم ، مجلة التربيـــــــة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة، ١٩٨٨ ، ص (٥٩ـ٦٦) .

المبحـــث الخامـــــــس

تقويم أداء المعلـــم فى مصـــر : بدائل مقترحـــة

اعداد : د٠ فؤاد احمد حلمى
د٠ شاكر محمد فتحى

المبحث الخامس

تقويم أداء المعلم فى مصر : بدائل مقترحة

ان التوصل الى بدائل مقترحة لتقويم أداء المعلم فى مصر يقتضى بداية اجراء تقويم للنموذج الحالى لتقويم أداء المعلم فى مصر فى ضوء كل من الأنشطة الادارية الواجب أن يمارسها المعلم والنظم الفرعية المكونة لمنظومة أداء المعلم ، حتى يتسنى لنا معرفة أوجه القصور التى يعانى منها النموذج المصرى الحالى والجوانب التى أغفلها . ثم يعقب ذلك تقويم المهام والمسئوليات الفعلية التى يؤديها معلم التعليم المصرى فى ضوء الأنشطة الادارية الواجب ممارستها من قبل المعلم. الأمر الذى يفيد فى بلورة بدائل لتقويم أداء المعلم تواكب متطلبات الفكر الادارى المعاصر .

أولا : نموذج تقويم أداء المعلم فى مصر : نظرة تحليلية ناقده :

أسفرت الدراسة التحليلية لتقويم أداء المعلم فى مصر عن أن النموذج المستخدم فى تقويم أداء المعلم هو ذاته النموذج المستخدم فى تقرير كفاية العاملين سواء فى الوظائف الفنية أم الوظائف الادارية أم الوظائف المكتبية . الأمر الذى يتنافى مع مبادىء التخصص الوظيفى الذى يفرض مهاما معينة وأنشطة معينة تختلف بطبيعة الحال من وظيفة لاخرى . كما أن مهنة التعليم تختلف عن المهن الأخرى ، حيث أن معظم معاملات مهنة التعليم مع البشر ، على النقيض من المهن الأخرى التى تتعامل مع امكانات مادية بجانب معاملات أقل مع البشر .

وأوضحت الدراسة التحليلية لتقويم أداء المعلم فى مصر أن النموذج المتبع فى تقويم هذا الأداء يتكون من ثلاثة جوانب ، أولها الأداء والانتاج ، وثانيها السلوك والشخصية ، وثالثها التدريب والقيادة . والملاحظ أن هذه الجوانب شملت الأنشطة الادارية الواجب أن يمارسها المعلم نشاطا اداريا واحدا هو قيادة التلاميذ وتوجيههم وارشادهم ، فى حين أن هذه الجوانب ذاتها أغفلت عدة أنشطة ادارية تعد من صلب عمل المعلم ــ مثل تحديد الأهداف التعليمية وتخطيط المواقف التعليمية والاتصال التربوى الفعال وتقويم البرامج الدراسية . وربما السبب فى ذلك يرد الى أن النموذج المستخدم لتقويم أداء المعلم لم يعد أساسا لقياس أداء المعلم بل انه معد لقياس أداء العاملين فى الوظائف المختلفة ، بمعنى آخر أن عمومية هذا النموذج لكى يقيس اكثر من وظيفة ، بل وظائف متعددة ، كانت سببا مباشرا فى التغاضى عن الأنشطة الادارية اللازمة لأداء المعلم .

وعلى صعيد آخر فان النظرة التحليلية الناقدة لجوانب النموذج المستخدم لتقويم أداء المعلم بمصر فى ضوء منظومة أداء المعلم تبين أن هذه الجوانب اشتملت على نظامين فرعيين لهذه المنظومة ، هما نظام معدلات الأداء ونظام الصفات الشخصية فى حين أن تلك الجوانب تغاضت عن نظامين فرعيين آخرين لمنظومة أداء المعلم ، هما نظام الأهداف ونظام الفعالية العامة للمعلم والاحتمال الاكبر هو أن السبب المسئول عن ذلك هو استعارة نموذج متبع لقياس أداء العاملين فى وظائف ومهن مغايرة لمهنة التعليم فى نواح كثيرة سواء من حيث طبيعة العلاقات أم من حيث طبيعة المادة الخام التى تتعامل معها المهنة أو الوظيفة .

ثانيا : المهام والمسئوليات الفعلية لمعلم التعليم المصرى : نظرة تحليلية ناقدة :

أظهرت الدراسة التحليلية أن المهام والمسئوليات الفعلية لمعلم التعليم المصرى تتكون من ثلاثة أنواع ، أولها مهام ومسئوليات المعلم داخل حجرة الدراسة، وترتب هذه المهام والمسئوليات ترتيبا تنازليا فى ثلاث درجات ، تضم الدرجة الأولى مهام ومسئوليات تنفيذ الدرس والتفاعل مع التلاميذ وضبط حجرة الدراسة ، وتضم الدرجة الثانية مهام ومسئوليات التقويم والنشاط داخل حجرة الدراسة ، وتضم الدرجة الثالثة مهام ومسئوليات الارشاد والتوجيه. ثانيها مهام ومسئوليات المعلم خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة ، وترتب هذه المهام والمسئوليات ترتيبا تنازليا فى ثلاث درجات ، الدرجة الأولى : تشمل مهام ومسئوليات التخطيط والاشراف ، الدرجة الثانية : تشمل الاتصال والتقويم والتنظيم ، الدرجة الثالثة : تشمل الارشاد والتوجيه والعلاقات والنمو الذاتى . وثالثها مهام ومسئوليات المعلم خارج حجرة الدراسة التى تشمل تحضير الدروس وتصحيح الامتحانات والدروس الخصوصية ودروس التقوية فى دور العبارة ومواصلة الدراسات العليا وماشابه ذلك .

والنظرة المتفحصة لهذه المهام والمسئوليات فى ضوء الأنشطة الادارية اللازمة لأداء المعلم تبين أن تلك المهام والمسئوليات اشتملت على معظم الأنشطة الادارية ، فى حين أنها تغاضت عن نوعين من الأنشطة هما تحديد الأهداف التعليمية وتخطيط المواقف التعليمية .

ثالثا : بدائل مقترحة لتقويم أداء المعلم فى مصر :

أصبح من المتعارف عليه أن تصميم نموذج فعال أو ناجح لتقويم أداء المعلم فى بلد ما لابد أن ينطلق من الاعتبارات الأساسية لتقويم أداء الأفراد السالف ذكرها فى المبحث الثانى . ومن جهة

أخرى لابد أن يضم هذا النموذج الأنشطة الادارية الواجب ممارستها من قبل المعلم • ولابـــــــد كذلـــــك أن يتضمن النموذج الأنظمة الفرعية لمنظومة أداء المعلم والسابق ذكرها فى المبحث الثالث•

وانطلاقا من ذلك تمكن فريق البحث من التوصل الى ثلاثة بدائل مقترحة لتقويم أداء المعلم فى مصر • وفيما يلى عرض لهذه البدائل :ـ

البديل الأول :

تم اشتقاق هذا البديل بصفة أساسية من النموذج الثامن الوارد ذكره فى المبحث الثالـــث ، وقد أدخل على هذا النموذج بعض التعديلات بما يتوافق مع الاعتبارات والمعايير التى تم التوصـــل اليها خلال الاطار النظرى لهذه الدراسة •

التعليمـات : ـ العناصر المشاركة فى التقويـم

ـ يتم تقويم أداء المعلم بواسطة الاطراف الثلاث المتصلين اتصالا مباشرا بعمله وهم:

- المدرس الأول للمادة أو المشرف عليها •
- موجـه المـادة
- مدير المدرسـة

ـ الأمور المتعلقة بالانضباط ومشاركة المدرس فى الأنشطة العامة للمدرسة يتـــم تقويمها بالنسبة للموجه الفنـى عن طريق التعرف على نواحى النشاط المكلـــف بها المدرس من واقع التكليفات فى ضوء خبرته بتلك الجهود •

ـ ويتم تقويم المعلم فى استمارة منفصلة بشكل ما من المدرس الاول والموجه والمديـر• ويحتسب نتيجة التقويم بأخذ متوسط الدرجات الثلاث للمعلم • وتجبر كســور الدرجـه الى أقرب واحـد صحيح •

ـ يعقد اجتماع بين أطراف التقويم الثلاث للاتفاق على الأسس التى سيتم فـــى ضوءها اجراء التقويم ، والتأكد من اتفاقهم فى فهم العناصر الواردة فى استمـــارة التقويـــم •

ـ يتم توزيع استمارة التقويم على المعلم فى بداية العام الدراسى ليعرف الأسلـــوب الذى سيتم تقويمه بـه •

ـ عملية تقويم الأداء مستمرة وجمع المعلومات عند المعلم يتم طوال العام وليـــس فى زيادة واضحة فى نهاية العام •

ـ الامور الواردة فى التقويم يجب أن يخطر بها المدرس أول بأول •
(سواء كانت هذه الامور ايجابية أم سلبية)

مديرية التربية والتعليم
ادارة ٠٠ ٠٠ ٠٠ ٠٠ التعليمية

نموذج التقويم السنوى لأداء المعلم

اسم المدرس :

اسم المدرسة :

مدة التقرير من ١٩٩٠ ١٩٩٠ الى ١٩٩

بيانات يحررها المعلم

تاريخ ومحل الميلاد | **الهوايات** الخاصة

تاريخ دخول الخدمة | **المواد** التى يدرسها

المؤهلات العلمية وتاريخ الحصول عليها

الدرجة المالية | **تاريخ الحصول** عليها

المرتب الشهرى | **تاريخ آخر** علاوة شهرية

الحالة الاجتماعية | **عدد الأولاد**

المدارس السابق الاشتغال بها

اسم المدرسه	نوعها	مدة العمل بها	الادارة التابعة لها

تحريرا فى / / ١٩ التوقيع

النظم الفرعية لأداء المعلم	بنـود النظـام	الدرجة: الكلية	الدرجة: درجة الاداء
أولا : الأهداف	أ ـ يلم تماما بكل مايتعلق بالعملية التربوية وأهدافها في شتى المراحل التعليمية وخاصة في مرحلة مدرسته.	١٢	
	ب ـ يدرك أهداف العملية التربوية ويناقش زملاءه في طرق التدريس الملائمة .	٩	
	حـ ـ معلوماته عن العملية التربوية وأهدافها غير كافية وقلما يحاول تطوير طرق تدريسه .	٦	
	د ـ معلوماته سطحية عن العملية التربوية وأهدافها وفهمه غير واضح لطرق التدريس السليمة مما يجعله يخلط في تطبيقها .	٣	
ثانيا : معدلات الأداء	١ـ الشئون المالية والادارية		
	أ ـ يلم عن طريق الممارسة والدراسة بالشئون المالية والادارية ويتطوع لأداء الكثير من الأعمال مما يؤدى الى حسن سير العمل بالمدرسة .	٨	
	ب ـ يلم بالشئون المالية والادارية بدرجة تسمح له بالاسهام في الأعمال المدرسية .	٦	
	حـ ـ يتطوع أحيانا في أداء الأعمال المدرسية مستعينا في ذلك بمعرفته بالشئون المالية والادارية .	٤	
	د ـ معرفته بالشئون المالية والادارية قليلة مما يجعل اسهامه محدودا في الأعمال المدرسية .	٢	
	٢ـ القيادة		
	أ ـ يتمتع بشخصية محبوبة وله قدرة على قيادة الفصل .	٨	
	ب ـ مرغوب فيه من الغير وقادر على التأثير فيهم ومتابعة توجيههم .	٦	

النظم الفرعية لأداء المعلم	بنود النظام	الدرجة الكلية	درجة الأداء
	حـ ـ شخصيته مقبولة ويحاول المعاونه فى توجيه التلاميذ وحل مشكلاتهم •	٤	
	د ـ يثير سخط التلاميذ لاستخدامه لسلطاته استخداما سيئا •	٢	
	٣ـ المستوى العلمى العام والتخصصى للمعلم :		
	أ ـ يتقن مادته اتقانا تاما ويحرص على الاستزادة فيها باستمرار سواء بالاطلاع أوالاشتراك الفعال فى الندوات والمؤتمرات كما يحرص دائما على تثقيف ذاته وربط مادته بالحياة •	٨	
	ب ـ يلم بالمواد التى يقوم بتدريسها ويطلع على كثير مما يجد منها ويذهب احيانا الى الندوات العلمية ويشترك فقط فى المعارض المدرسية •	٦	
	حـ ـ يلم بمقررات المادة التى يدرسها ويطلع أحيانا على مايجد منها •	٤	
	د ـ تقتصر معلوماته على الكتب المقررة وقلما يطلع على الحديث من مادته •	٢	
	٤ـ الاتصال		
	أ ـ يبذل جهده فى مساواة التلاميذ فى المعاملة ويجتهد فى أخذ ارائهم ويسعى نحو تكوين صلات ودية بينهم •	٨	
	ب ـ لايقرب بعض التلاميذ الا فيما يتصل بموضوع الدرس ويعمل على اشتراكهم فى الدرس بروح ديمقراطية •	٦	
	حـ ـ يعمل على تكوين بعض الصلات الطيبه مع تلاميذه ويقرب بعضهم احيانا لاسباب شخصية •	٤	

النظم الفعلية لأداء المعلم	بنـــود النظـــــام	الدرجـــة الكلية	درجة الأداء
	د ـ يقرب بعض التلاميذ على حساب الآخريـــن وعلى صلات غير ودية يفيد المقربين ٠	٢	
	٥ـ التقويـــم		
	أ ـ يربط الاسئلة بأهداف الدرس وينوع الاسئلـة	٨	
	ب ـ يوزع الاسئلة على التلاميذ اثناء كتابـــة الملخـص السبورى ٠	٦	
	حـ ـ يتأكد من معرفة التلميذ بصحة أو خطأ	٤	
	د ـ لايبرز السلوك المرغوب فيــه ٠	٢	
ثالثا : الصفات الشخصية	١ـ المواظبـــه		
	أ ـ مثالى فى المواظبة ويتطوع للحضور مبكـرا والبقاء فى عمله أطول مدة ممكنة ٠	٨	
	ب ـ مواظب فى عمله ولايتخلف الا لاسباب قهرية	٦	
	حـ ـ مواظب ولكنه يتغيب احيانا فى حـــدود ماتسمح بـه اللوائح ٠	٤	
	د ـ كثير الغياب لاعذار تافهه ، ولاينتظـــم غالبا فى مواعيده ٠		
	١ـ عدد أيام الغياب : يوم		
	٢ـ عدد أيام التأخير بدون عذر مقبول : يوم		
	٣ـ الجزاءات الى وقعت على المدرس خـــلال فترة التقويـم ٠	٢	
	٤ـ المظهر الخارجـى		
	أ ـ يظهر دائما بالمظهر اللائق من حيث النظافـــة والهندام ٠	٨	
	ب ـ يهتم بمظهره ونظافته فى معظم الأوقات ٠	٦	
	حـ ـ يحاول أن يظهر بالمظهر اللائق ٠	٤	
	د ـ قليل العناية بالنظافة والهنـــدام ٠	٢	

النظم الفرعية لأداء المعلم	بنــــود النظــــام	الدرجــــة الكلية	درجة الأ
رابعـــا : الفعاليـــة العامـه للمعلم	المشاركـــة فى الحياة المدرسيـــة :		
	أ ــ يعتبر نفسه المسئول عن ابراز النشاط والعمل المدرسى فى أروع مظهر ، ويظهر أقصى جهـــده ويتطوع فى كثير من الاعمال ويحاول الابتكـار والتجديد فى الأنشطة والاعمال المدرسية ٠	٨	
	ب ــ يشارك فى أوجه النشاط المدرسى وينجز مايوكل اليه من اعمال على وجه مرض ٠	٦	
	حـ ــ يركز عنايته ونشاطه على مايتصل بمادته فـــى الحياة المدرسيـــة ٠	٤	
	د ــ لايميل الى الاشتراك الفعال فى نشاط الحياة المدرسية ويكتفى بأداء مايوكل اليه من أعمـال الى الحد الذى يبعد عنه نقد الرؤساء ٠	٢	

تقديرات النظم الفرعية لأداء المعلـــم

النظـــم الفرعيـــــــة	التقديـــــر
أولا : الأهـــــــــداف	
ثانيا : معدلات الأداء	
ثالثا : الصفات الشخصية	
رابعا : الفعالية العامــة	
الدرجة الكلية	

مراتب التقديـــــر

التقديـــر	الدرجـــة
ممتـــاز	٦٦ـ٧٦
جيـــد	٥٦ـ٦٥
مقبـــول	٤٥ـ٥٥
ضعيف أقل من ٤٥	

ـ نتيجة التقويم السابق وأهم الملاحظات فيه •

ـ نتيجة التقويم الحالـــى

ـ عناصر انقاذ فيها المدرس

ـ عناصر يبذل المعلم جهده لتحسينها وتتطلب مزيدا من الجهد •

ـ عناصر تحتاج الى التدريب أو اعادة التدريب عليها لرفع كفاءة المعلم فيها •

ـ عناصر يهملها المعلم وتتطلب نوعيـــــة الى ضرورة الاهتمام بها •

ملاحظات المقدر على السلوك العام للمدرس من حيث الجوانب الخلقية والالتزام بقواعد المهنـــــه واخلاقياتهـــا •

اسم المقدر :

الوظيفـــــة :

التوقيــــع :

البديل الثانى :

يعمد هذا البديل الى تقويم أداء المعلم والتعبير عنه بتقديرات متدرجة تنازليا : ممتـــــــاز (٩٠ـ١٠٠) ـ جيد (٧٠ـ٨٩) ـ متوسط (٥٠/٦٩) ـ ضعيف (أقل من ٥٠) ٠

بيانات النمـــوذج :

وزارة التربية والتعليـــــــم

اسم المنطقة التعليميـــة :

اســـم المدرســــــــة :

التاريــــــخ :

اسم القائم بالتقويم ووظيفته :

عناصر التقويـــــــم	بنـــود العنـاصــــــــر	التقديـــــــــر			
		ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
أولا : الأهـــــداف	١ـ التعبير عن أهداف الدرس على نحو يسمح بامكانية تحقيقها ٠				
	٢ـ ملاء مة قدرة التلاميذ على بلوغ أهداف الدرس ٠				
	٣ـ مدى اهتمام اهداف الـــــدرس بتنمية التلاميذ (المعارف ، والمهارات والاتجاهات) وعاداتهـم ٠				
	٤ـ مدى تحقق أهداف الدرس بأكملها				
ثانيا : معـــدلات الأداء	١ـ تخطيط الدرس والأنشطة المدرسية وملاء مة الأدوات المستخدمة فـى ذلك ٠				
	٢ـ تسلسل خطوات الدرس والأنشطة المدرسية ومنطقيتها ٠				

عناصر التقويم	بنود العناصر	التقدير			
		ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
	٣ـ اشراك التلاميذ فى تخطيط الأنشطة المدرسية .				
	٤ـ التعاون الطيب مع الآخرين واحترام قدراتهم وآرائهم والاستفادة منها .				
	٥ـ الحرص على تدعيم العلاقات الطيبه مع زملائه وتلاميذه والآخرين .				
	٦ـ القدرة على قيادة التلاميذ وتوجيههم.				
	٧ـ المشاركة فى شئون ادارة المدرسة				
	٨ـ الاهتمام الحقيقى بالتلاميذ والعمل على حل مشكلاتهم .				
	٩ـ مدى استيعاب التلاميذ للمفاهيم الأساسية للدرس والأنشطة المدرسية.				
	١٠ـ مدى ملاءمة التطبيقات والواجبات المعطاة مع متطلبات الدرس والأنشطة المدرسية .				
	١١ـ مدى تنوع أدوات تقويم التلاميذ .				
ثالثا : الصفات الشخصية	١ـ الابتكار والتجديد والتنوع فى اسلوب التدريس .				
	٢ـ القدرة على ادراك ماينبغى عمله والمبادأة بعمل مايخصه .				
	٣ـ معالجة الموقف التعليمى بهدوء وبطريقة موضوعية .				
	٤ـ المحافظة على حضور الاجتماعيات المدرسية بصفة مستمرة وفى المواعيد المقررة .				

عناصر التقويم	بنود العناصر	التقدير			
		ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف
	٥- الاعتماد عليه فى تنفيذ المهام الموكولة اليه ويقوم باداائها على نحو مرض ٠ ٦- القدرة على مواجهة المواقف غير المتوقعة بتصرف حسن ٠				
رابعا : الفعالية العامة للمعلم	١- تهيئة المناخ الصفى الذى يحفز التلميذ على التعلم والنمو ٠ ٢- تنظيم وقت الحصة بحيث يحقق توازن بين متابعة التلاميذ والقيام بالأنشطة المختلفة للموقف التعليمى ٣- اختبار فعالية أساليب تخطيط وتنفيذ الموقف التعليمى ومحاولة تحسينها باستمرار ٠ ٤- تضمين عناصر المواقف التعليمية، وعناصر للتثقيف الذاتى والتعلم ضمن مجموعات ٠				
	المجموع الكلى				

الدرجة النهائية :　　　　　　　　توقيع المقدر

البديل الثالث :

يقدم هذا البديل وصفا لأداء المعلم ومستويات التقويم الفرعية المتعلقة بهذا الأداء • ويعنى ذلك أن البديل الثالث ينتمى الى النماذج الكيفية أو الوصفية المتعلقة بتقويم أداء المعلم • وقـــد استفاد الفريق البحثى فى بناء هذا البديل بـــكل من النموذج الثالث والنموذج الخامس الوارد ذكرهما فى المبحث الثالث • وتتحدد الجوانب الأساسية لهذا البديل فيما يلى :ـ

- البيانـــات الأساسية وتعليمات النموذج كما وردت فى البديل الأول •
- عناصر النمـوذج

أ ـ الأهـــداف

- مدى وضوح الأهـداف •
- مدى قدرته على التعبير عن الأهداف فى شكـــل نتائج يمكن الاستدلال عليها •
- مدى ماتتضمنه الاهداف من اكساب المهارات للتعلم الذاتـى •
- مدى مراعاته لقدرة التلاميذ بلوغ هذه الأهداف•
- مدى تعبير نشاطات المعلم والتلاميذ بشكل منتظم ومنطقى لتحقيق الأهداف •

ب ـ معدلات الأداء

- مدى احتواء نشاطات المعلم والتلاميذ على استخدام الأدوات الملائمة للموقف التعليمى •
- مدى مراعاة هذه النشاطات للفروق الفردية بيـــن التلاميذ •
- مدى وضوح المعلومات التى يقدمها بالنسبة للتلاميـذ
- مدى مساعدته لتلاميذه على اكتشاف مهاراتهم وقدراتهـم واستغلالها •
- مدى قدرته على اتاحة الفرص لتلاميذه على العمـــل ضمن مجموعات كفريق •

مـدى التحقـق			
عالى	متوسط	منخفض	ضعيف
٤	٣	٢	١

	مدى التحقق			
	عالى	متوسط	منخفض	ضعيف
	٤	٣	٢	١
— مدى حكمته فى استخدام وقت الحصة فى تنفيذ المهام المطلوبة •				
— مدى قدرته على ممارسة نوع المراقبة (الضبط والتوجيه) التى تهدف الى كشف اخطاء التلاميذ•				
— مدى متابعته للتأكد باستمرار من أن التلاميذ اكتسبوا المفاهيم الأساسية •				
— مدى شخصية للتلاميذ على المشاركة فى التقويم •				
— مدى مشاركته الايجابية فى الحياة المدرسية •				
— مدى مساهمته فى شئون ادارة المدرسة •				
حـ — الصفات الشخصية				
— مدى قدرة المعلم على اتخاذ القرارات الحازمه فى معالجة المواقف المختلفة •				
— مدى التزامه بحضور الاجتماعات المدرسية طبقا لمواعيدها •				
— مدى اعتماده على نفسه فى ايجاد الواجبات الملقاه على عاتقه •				
— مدى تفهمه للسياسية المتبعة فى المدرسة •				
— مدى حرصه على الاحتفاظ بعلاقات طيبه مع تلاميذه وزملائه المدرسين •				
— مدى حرصه على الالتزام بمواعيد العمل وأيامه •				
— مدى حرصه على الظهور بالمظهر المناسب فى الفصل				
— مدى حرصه على نظام ومتطلبات العمل داخل المدرسه				
— مدى اسهامه فى الأنشطة التطوعية داخل المدرسه وخارجها •				

د ـ الفعالية العامة

البند	مدى التحقق			
	عالى	متوسط	منخفض	ضعيف
	٤	٣	٢	١
ـ مدى فعاليته فى تحقيق الأهداف المتعلقة بوظيفته.				
ـ مدى قدرته على تحقيق الربط بين أهدافه الشخصية وأهداف المدرسة .				
ـ مدى قدرته على تقديم أفكار تفيد فى تطوير المدرسه				
ـ مدى سعيه الى التنمية المستمرة لقدراته .				
ـ مدى قدرته على التكيف مع المتغيرات المختلفة فى جوانب العملية التعليمية .				
مجموع التقديرات				

ـ مراتب التقدير :

ممتاز ١٠٥ـ١٢٠

جيدجدا ٨٥ـ ١٠٤

جيد ٧٥ـ ٨٤

مقبول ٦٠ـ ٧٤

ضعيف أقل من ٥٠

نتيجة التقويم السابق وأهم الملاحظات فيه :

ـ ماتحققه من تلك الملاحظات

نتيجة التقويم الحالى :

ـ عناصر الامتياز عند المدرس .

ـ عناصر يبذل المعلم جهده لتحسينها وتتطلب مزيدا من الجهد .

ـ عناصر تحتاج الى التدريب أو اعادة التدريب عليها لرفع كفاءة المعلم فيها .

ـ

ـ

ـ عناصر يهملها المعلم وتتطلب توجيه النظر الى ضرورة الاهتمام بها ٠

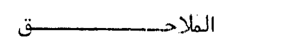
ـ ملاحظات المقدر على السلوك العام للمدرس من حيث الجوانب الخلقية والالتزام بقواعـــــــــد المهنة واخلاقياتها ٠

اسم المقدر

الوظيفـــة

التوقيـــع







بسم الله الرحمن الرحيم

اخى المعلم　　اختى المعلمة ....

تحية طيبة وبعد

يؤكد الفكر التربوى ان الانشطة والمهام التى تؤديها بالفعل (داخل وخارج الفصل بالمدرسة او خارجها) تلعب دورا كبيرا فى نجاح العملية التعليمية، ولذلك كانت قناعة فريق البحث فى اهمية اللجوء اليكم للتعرف على تلك الانشطة والمهام التى تمارسونها بالفعل يوميا مهما كانت صغيرة او غير مهمة من وجهة نظركم، وتشتمل هذه الاستمارة على جزئين اساسيين اولهما البيانات العامة، وثانيهما انواع الانشطة والمهام التى تمارسونها وتوقيتات تلك الممارسات يوميا على مدى اسبوع كامل.

اولا　البيانات العامة:

المؤهل الدراسى:　　　　الوظيفة: مدرس/مدرس اول

مدة الخبرة بالتدريس:　　　　عاما

المادة التى تقوم بتدريسها:

المرحلة التعليمية　　　　عدد الحصص الاسبوعية:

مكان العمل:　　　　مدينة /بندر /مركز

المدرسة التى تعمل بها فترة واحدة او فترتين او اكثر

ثانيا: الانشطة والمهام برجاء تسجيل هذه الانشطة فى نهاية كل يوم من ايام الاسبوع

أيام الأسبوع	مكان الممارسة	أنواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
السبت	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

ام سبوع	مكان الممارسة	انواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
الأ	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

يام لأسبوع	مكان الممارسة	انواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
الاثنين	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

أيام الأسبوع	مكان الممارسة	أنواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
الثلاثاء	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

أيام الأسبوع	مكان الممارسة	أنواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
الأربعاء	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

يام لأسبوع	مكان الممارسة	أنواع الأنشطة والمهام	الزمن / التوقيت	
			الزمن المستغرق	فترة الممارسة
الخميس	داخل حجرة الدراسة			
	خارج حجرة الدراسة وداخل المدرسة			
	خارج المدرسة			

وزارة التربية والتعليم
ادارة :
قسم :

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

(آ)

التقرير السنوى لعام ١٩ (نموذج ٤)

الاسم رباعيا :
المؤهل الدراسى :
الدرجة المالية :
حضور برامج التدريب ونتائجه :

تاريخ الميلاد :
تاريخ التعيين :
الوظيفة الحالية :
الجزاءات التى وقعت خلال العام :

عناصر التقرير		النهاية العظمى	تقدير الرئيس المباشر		تقدير المدير المحلى		تقدير الرئيس الاعلى	
			بالارقام	بالحروف	بالارقام	بالحروف	بالارقام	بالحروف
الاداء	الالمام بالعمل وتأديته	٢٠						
الانتاج	كما ونوعا	١٠						
التدريب	حضور برامج التدريب	١٩						
	اجتياز برامج التدريب	١١						
الجزاءات	توقيع جزاء لاكثر من ٥أيام أو أشد	١١						
المجموع		٧١						
المظهر الشخصى والانضباط		٤						
العلاقة بالرؤساء والمرؤسين		٣						
مدى تحمل المسئولية		٢						
المجموع		٩						
القدرة الاشرافية والتوجيهية		٢٠						
المجموع الكلى		١٠٠						
مرتبة الكفاية								
توقيع الرؤساء								

ملحوظه : الوظائف التى ليست من طبيعتها القيادة لا ترصد لشاغليها درجه القدرة الاشرافية وحينئذ بضرب مجموع درجات الاداء والانتاج والجزاءات والسلوك × $\frac{١٠٠}{٨٠}$ لاستخراج المجموع الكلى للتقدير منسوبا الى مائة درجة .

عرض التقرير على لجنة شئون العاملين بقدرة كفاية العامل كالاتى :
( ) درجة ( )
/ / ١٩م

توقيع
رئيس اللجنة



المراجـــــــــــــع

أولا : قرارات وزاريـــــــة :

- قرار وزير شئون مجلس الوزراء ووزير الدولة للتنمية الادارية رقم ٥٥٠ لسنة ١٩٨٣ بشـــأن تعديلات القانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨، والقانون ١١٥ لسنة ١٩٨٣ بشأن تعديل احكـام العاملين المدنيين بالدولة.

ثانيا : مجلات ودوريات علميـــــــة :

١ـ اليونسكو ، اعداد المعلمين فى مجال التربية السكانية : دليل عمل ١٩٨٦ ،ص ص١٠٨ـ١١٠

٢ـ احمد خيرى كاظم : " اسلوب النظم وتطوير مناهج التعليم " ، صحيفة المكتبة ، المجلـد الثالث ، العدد الثالث ، اكتوبر ١٩٧٧ .

٣ـ رشدى احمد طعيمة وحسين غريب حسن : "الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الاساسى" دراسة ميدانية . بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر معلم التعليم الاساسى الحاضر والمستقبـــل ، كلية التربية جامعة حلوان ، فبراير ١٩٨٦.

٤ـ عادل ياسين وعبد الله الشيخ : " دراسة فى تقويم المعلم " ، مجلة العلوم الاجتماعيــــة جامعة الكويت ، ١٩٨٨ .

٥ـ عادل ياسين وعبد الله الشيخ : " تقويم أداء المعلم " مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعـة الكويت عدد خاص ، ١٩٨٨ .

٦ـ عبد الكريم محمد هاشم : " قياس كفاءة العاملين " ، مجلة الادارة ، المجلد الرابع عشـر العدد الثانى ، اكتوبر ١٩٨١ .

٧ـ عبد المعطى محمد عساف : " الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء العاملين فى الادارة الحكومية" ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٥٣ ، السنة الرابعة عشر ،١٩٨٨.

٨ـ قطب عشيب : " تقييم أداء القوى البشرية " ، مجلة الادارة ، المجلد التاسع عشـــــر ، العدد الثانى ، اكتوبر ١٩٨٨ .

٩ـ محمد ابو زيد ابراهيم :" تقويم كفاءة أداء المعلم " ، بحث منشور ضمن بحوث مؤتمـــر اعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية التربية ،جامعة المنيا مـــــــــن

٢٨-١٩٩٠/١٠/٣٠ .

١٠- محمد صديق حماده : " الوعى التربوى للمعلم والعوامل المؤثرة فيه " ، رسالة الخليج العربى ، العدد الحادى والعشرين ، السنة السابعة ، ١٩٨٧ .

١١- محمد عبد الحميد غراب : " مجالات تقويم المعلم من خلال استمارة مقترحة "، بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر اعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية التربية جامعة المنيا من ٢٨-١٩٩٠/١٠/٣٠ .

١٢- محمد عبد الغنى حسين : " قياس كفاءة أداء العاملين بين النظرية والتطبيق " ، مجلة الادارة ، عدد يناير عام ١٩٨٢.

١٣- محمد محسن اسعد : " دراسة تحليلية عن تقييم أداء الأفراد فى الحكومة " ، مجلة الادارة المجلد الثامن عشر ، العدد الثالث ، يناير ١٩٨٦.

١٤- ملكة حسين صابر وسهير زكريا فوده :" تطوير دراسات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٢ ، السنة السابعة، ١٩٨٧ .

١٥- ناجى البصام : " معدلات الأداء ودورها فى قياس نتائج الاعمال " ، مجلة الادارة ،المجلد السادس ، العدد الثانى ، اكتوبر ١٩٧٣ .

١٦- همام بدراوى زيدان : " كفايات المعلم فى ضوء بعض مهام مهنة التعليم " ، مجلة التربية اللجنة الوطنية ، القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ١٩٨٨ .

١٧- وزارة التربية والتعليم : مكتب المستشار الفنى ادارة البحوث فرع التقويم ، "دليل تقويم المدرس الأول تحت التجربة " نوفمبر ١٩٥٨ .

ثالثا : الكتب والمراجع :

١- ابراهيم العمرى : " ادارة الافراد والتطوير التعليمى " ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤.

٢- ابراهيم عصمت مطاوع وامينة احمد حسن ،"الاصول الادارية للتربية " ، دار المعارف، ١٩٨٠ .

٣- تيسير الكيلانى واياد ملحم: " التوجيه الفنى فى اصول التربية والتدريب " ، بيروت مكتبة لبنان ١٩٨٦.

٤- حمدى امين عبد الله :" ادارة شئون الموظفين واصولها واساسها " ، دار الفكر المصرى،

٣- عبد المجيد محمد مغير الدين : " تقويم أداء معلم التاريخ فى استخدام بعض الوسائل التعليمية بالصف الثانى الاعدادى " كلية التربية ، جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشـــورة ١٩٨٣٠

٤- فارعة حسن محمد : " تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، رسالة دكتوراة غير منشورة، ١٩٨٠٠

٥- محمد بسيونى عبد الرحمن الخطيب : " تقويم المدرسين فى مدارس وزارة التربية والتعليم " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٦٠٠

٦- محمد مسعود الابيض : " تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربيـــــة الليبية " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٧٦٠

٧- مصطفى فوزى السيد زيدان : " تقويم بعض جوانب الأداء التدريسى لدى معلمى المرحلـــــة الابتدائية " ، كلية التربية ،جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٨٢٠

القاهرة ٠

٥- حنفى محمود سليمان : " الافراد " ، دار الجامعات المصرية ، القاهرة د٠ت٠

٦- سامى عبد الله حصاوية : " اساسيات فى الادارة المدرسية " ، عمان شقير وعكشة ، ١٩٨٦٠

٧- عادل حسن : " سياسات الافراد فى الصناعة " دار الجامعات المصرية ، الاسكندرية ، ١٩٧٩

٨- عرفات عبد العزيز سليمان : " استراتيجية الادارة فى التعليم دراسة تحليلية مقارنة " القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ٠

٩- عرفات عبد العزيز سليمان : " المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة " ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٧ ٠

١٠- على السلمى : " ادارة الافراد لرفع الكفاءة الانتاجية " دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١٠

١١- عمر محمد خلف : " أسياسات الادارة والاقتصاد ، دراسة تحليلية مقارنة الكويت ، دار ذات السلاسل للطباعة والنشر ، ١٩٨٦٠

١٢٠ عبد الرحمن عبد الباقى عمر : " ادارة الافراد والعلاقات الانسانية " ، القاهرة مكتبة عين شمس ، ١٩٩٠ ٠

١٣- فؤاد محمد عبد المنعم الجميعى : " الأسس التطبيقية لوظائف ادارة الافراد " ، كلية التجارة والاقتصاد ، جامعة صنعاء ، ١٩٩٠ ٠

١٤- ماهر عليش : " ادارة الموارد البشرية " ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، د٠ت٠

١٥- منصور احمد منصور : " المبادىء العامة فى ادارة القوى العاملة " ، وكالة المطبوعات، الكويت ، ١٩٧٩٠

١٦- هانى عبد الرحمن صالح الطويل : " الادارة التربوية والسلوك المنظمى " ، شقير وعكشة مطبعة لياكم ، الاردن ، عمان ، ١٩٨٦٠

رابعا : رسائل جامعية :

١- احمد عبد العزيز الراشد : " تطوير نظام الاشراف التربوى فى المملكة العربية السعودية فىضوء اتجاهاته الحديثة " ، كلية التربية ٠ جامعة عين شمس ، رسالة دكتوراة غير منشورة ١٩٩١ ٠

٢- عادل منصور صالح : " اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر " ، دراسة تقويمية تحليلية" كلية التربية ، جامعة المنصورة ،رسالة ماجستير غير منشورة ١٩٧٧٠

المراجـــع الأجنبيـــــــة

(1) Dressel.P.L., Handbook of Academic Evaluation Assessing Instituional Effectiveness, Student Progress.

(2) Flanders, Ned, A,. Analyzing Teaching Behaviour" (London, Addison - Wesl Publishing Company 1970 -P. 20.

(3) George. S. O Diorne, Training By Objective: An Economic Approach To Training, New York, Mc Memillan Comp., 1970, P. 142.

(4) Johan A. Zaherik ; " What is The Good Teaching " The Journal Of Educational Research, (Vol. 66, No. 10) July - August 1979, PP. 436 - 440 .

(5) John J. Koran & Mary Lou Koran ; " ASystem And Rational For Performance Based Teacher Supervision using Modeling: Feedback And Practice Componts." Research Bulletin ; (Vol.9) , Florida , Gainesville, November - December 1974 .

(6) John J.Koran Jr, " The Use Of Modeling, Feedback and Practice Variables To Influence Science Teacher Behavion " Seience Education; " (5613) by jonon willey and Sons, inc 1972 P.P. 285 - 291.

(7) John T. Wilson; " Teacher Cerps Pre service: Astudy Of Chanye In Science Teacher Behavior. Journal Of Research In Science Teaching (Vol. B, No. 4. 1979), PP.337 - 343.

(8) Lindly J. Stiles, " New Frontiers in Teacher Education" The Journal Of Educational Research (Vol. 67, 1973-1974), PP. 123- 126 .

(9) Lloyd W.Dull, Supervision: School Leadership Handbook London, A Bell & Howell Company, 1981, PP. 266- 270

(10) Robbins - Stephen, Organizational Behavior" Concepts Controversies and Applications. Englwood Cliff, N. d Prentice - Hall Inc. 1985 P. 432.

(11.) Ronald T.Hyman, School Adminstrator, Handbook of Teacher Supervision and Evaluation Methods, N.J, Prentive - Hall Inc., 1975, PP . 33-40

(12) Strong, Earl. P. and Robert D. Smith, Management Control Models N.Y: Holt Rinehart and Winston, 1968, P 61

(13) Taylor George (ed.), The Teacher as Manager London. National Council For Educational Technology 1970 . P.71.

(14. Terrance L Peterson: " Micro teaching In The Preservice Education Of Teachers: Time For Re-examintion" The Journal Of Educational Research (Vol. 67, No. 1, Septemper 1973) , PP. 33-36 .

رقم الايداع بدار الكتب
٩١ / ٧٩٤٨
I.S.B.N.
977-5175-16-X